الائتلاف المدني لإصلاح المنظومة التربوية

الكتاب الأبيض

لإعادة بناء المنظومة التربوية

إعداد فريق من اللجنة العلمية للائتلاف المدني

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة

تونس – جويلية 2015

الفهرس

قائمة أعضاء اللجنة العلمية المشاركين في تحرير فصول الكتاب الأبيض الذي أعدّه الائتلاف

الاسم واللقب	الصفة
الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة	خبير دولي في تقييم النظم التربوية وإصلاحها، ومنسّق اللجنة العلمية للائتلاف.
الدكتور مصدّق الجليدي	أستاذ جامعي وخبير دولي في التربية والمنسّق العام للائتلاف.
المهندس الدكتور أحمد بوعزّي	أستاذ جامعي وعضو اللجنة العلمية للائتلاف.
الدكتور رضا ساسي	متفقّد عام للتربية وعضو اللجنة العلمية للائتلاف.
الأستاذ يوسف المرواني	متفقّد عام للتربية وعضو اللجنة العلمية للائتلاف.
الأستاذ حمّادي البرواقي	أستاذ مبرّز في التعليم الثانوي وعضو اللجنة العلمية للائتلاف.
الأستاذ علي شقواي	أستاذ التعليم الثانوي وعضو اللجنة العلمية للائتلاف.

قائمة الأساتذة أعضاء اللجنة العلمية للائتلاف

المشاركين في النقاش وبالمقترحات حول الكتاب الأبيض

- احميدة النيفر.

- أسماء الحميدي.

- البشير الهاشمي.

- المولدي قاسمي.

- بيّة السلطاني.

- حافظ المداني.

- بلقاسم حسن.

- حسن الجمني.

- عادل بالكحلة.

- عبد الحميد السلطاني.

- علي الزيدي.

- غازي شقرون.

- فائزة الحميدي.

- قيصر الجليدي.
- ماجدة المؤدّب.

- محمد الرقّاد.

- وداد بن عيسى.

- وسام العريبي.

الملخّص التنفيذي

تعتزم تونس القيام بإصلاح شامل لمختلف مكوّنات نظامها التربوي والتعليمي. ولتحقيق هذا الهدف، وظّف الائتلاف المدني لإصلاح المنظومة التربوية مسارا يقوم على "هندسة الإصلاح للمنظومات التربوية" التي تخضع لمنهجية ورؤية متطوّرتين من أجل ضمان فعّالية أكبر للإصلاح، وتمشّ ذي وجاهة عالية عند بنائه وتنفيذه لاحقا؛ وهو ما قاد إلى هيكلة الكتاب الحالي على النحو الذي ورد في فهرسه وفي متنه. ونرجو أن يُساهم الكتاب في بلورة رؤية للإصلاح وتمشّ يخدمان أهداف الثورة في مجال التربية والتعليم، ويستجيبان لدستور البلاد الجديد ولطموحات الشعب التونسي وانتظاراته.

ونشير من جهة أخرى إلى أنّ هذا الكتاب جاء ردّا على ما شاب الانطلاق الرسمي لعمليّة الإصلاح، من إخلالات عديدة وثغرات طالت الشكل والمضمون؛ ومنها على سبيل المثال:

- هنات اتّسمت بها الورقات الثلاث التي اعتمدتها وزارة التربية قاعدة لتمثّل "الحوار الوطني حول إصلاح المنظومة التربوية"، وتنظيمه؛
- ومواطن خلل في الإستراتيجية الميدانية التي اعتُمدت في تنظيم "الحوار الوطني"؛ إلى غير ذلك.

واعتبارا لهذه الهنات ولغيرها، يُقدّم الائتلاف المدني نفسه مساهما مساهمة فعليّة وحقيقيّة في المشروع الإصلاحي. ويقترح كتابه الأبيض ليتفاعل مع المشاريع الوطنيّة المقدّمة في الغرض.

يتضمّن الكتاب الأبيض لإصلاح المنظومة التربوية قسما تشخيصيّا للمنظومة التربويّة الحالية ومراجعات نقديّة للإصلاحات الثلاثة السّابقة، أي إصلاحات 1958 و1991 و2002؛ وهو ما يُؤكّد وجاهته لأنّه لا ينطلق من فراغ، ولا يقدّم وصفات جاهزة لا علاقة لها بالواقع التربوي بالبلاد؛ بل حرص على ملامسة المنظومة التربويّة في تفاصيلها الدّقيقة لتثمين مكاسبها، وسدّ ثغراتها، وتجاوز هناتها.

استأنس الكتاب الأبيض كذلك، بالتجارب التربويّة للدّول المتقدّمة، وقارن بينها وبين المنظومة التربويّة الوطنية ليستخلص منها رؤية بديلة تتسم بتجذّرها في هويّتها العربيّة الإسلاميّة مع انفتاحها على القيم الإنسانيّة الكونيّة.

وتضمّن الكتاب في فصله الثاني تشخيصا للإصلاحات التربوية السابقة، فعلى سبيل المثال، أبرز عدّة إشكاليّات منها:

- إشكالية النسب العالية للانقطاع المبكّر الذي يتفاقم يوما بعد يوم؛
- إشكالية التفاوت بين الجهات وبين المؤسسات التربوية داخل الجهة الواحدة في البنية التحتية وفي الموارد البشرية المستقرّة؛

- إشكالية التفاوت بين المتعلّمين في اختلاف أنساق تعلّمهم واتّجاهاتهم الفردية وإمكانياتهم الذهنية، وضمان حقّ ذوي الحاجات الخصوصية بما فيهم ذوو القدرات العالية في تعليم يناسب قدراتهم.
- إشكالية جودة المكتسبات وكيفية تحقيقها النقلةَ الفعلية من مدرسة ضامنة حقَّ التعليم إلى مدرسة ضامنة حقّ التعليم الجيّد للجميع.

- إشكالية البيئة المدرسية التي لا تتلاءم مع حاجات الطفل والشابّ في اتّجاه تكوين جيل ذي شخصية متوازنة وفاعلة.

و تضمّن الكتاب في فصله الثالث دراسة تحليلية للواقع الحالي للمنظومة التربوية (ابتداء من قانون 2002)، وتبيّن وجود إشكاليات طالت مختلف المراحل التعليمية، حيث أبرزت نتائج المسح الذي أجرته اليونيسيف سنة 2012 أنّ (44,3%) فقط من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 3 سنوات و 5 مستفيدون من هذه المرحلة وأنّهم موزّعون بصفة غير متكافئة بين الجهات حيث أنّ (58,9 %) منهم ينحدرون من الوسط الحضري، في حين أنّ أطفال المناطق الريفية لا يمثلون سوى (17،1%).

أمّا في المرحلة الابتدائية، فإنّ (65 %) من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي لا يحقّقون المستوى الأدنى في الرياضيات مهما كانت ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

وأمّا في المرحلة الإعدادية، فقد بيّنت تقارير بيزا (PISA- 2012) أنّ قرابة (50 %) من التلاميذ التونسيين، ممن تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و 16 وأنهوا تعليمهم الأساسي، لم يحقّقوا الحدّ الأدنى من الكفايات الضرورية لفهم المكتوب، وأنّهم متخلّفون بـ 3 سنوات دراسية مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وأظهرت نتائج الباكالوريا سنة 2013 أنّ (47 %) من الناجحين نجحوا بواسطة التدارك. ويُلاحظ تراجع واضح في تلك النسب من سنة إلى أخرى؛ من ذلك ما سُجّل من نسبة نجاح عام في امتحان الباكالوريا لسنة 2014 في دورتيها الرئيسية والمراقبة بلغت (49.07 %) وما سجل هذه السنة 2015 من نسبة عامة للنجاح في الدورتين الرئيسة والمراقبة بلغت 36.09 %.

من ذلك ما سُجّل في تلك السنة في الدورة الرئيسية للباكالوريا من نسبة قُدرت بـ (27,22 %) في الدورة الأولى.

وقد بيّنت نتائج الدراسات أنّ المخرجات المتعلقة بالتربية على القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان والحسّ النقدي وقبول الاختلاف قد تدنّت بشكل ملفت للانتباه. في الآن نفسه، يُسجّل تنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

وتناول الكتاب الأبيض في فصله الرابع فلسفة النظام التربوي المنشود، وركّز بصفة خاصة على **التوجّه الحداثي الأصيل** الذي يجد جذوره في عدّة مرجعيات؛ من أبرزها الدستور التونسي، وقيم الثورة، والإرث الإصلاحي التربوي، ورصيد التجارب التربوية الناجحة والمتميزة عالميا. فقد تضمّن الدستور في الباب الأول منه الذي خصّصه للمبادئ العامة، وفي الباب الثاني الذي محّضه للحقوق والحرّيات عدّة فصول ذات

علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتربية والتعليم. غير أنّ أبرز الفصول التي يمكن التوقّف عندها في مجال فلسفة النظام التربوي المنشود الفصلان الأول والتاسع والثلاثون؛ حيث يؤكد الفصل الأول على السيادة الوطنية والنظام الجمهوري، وعلى اللّغة الرسمية للدولة، التي هي العربية، وعلى دينها الرسمي، الذي هو الإسلام. أما الفصل الـ39، فيؤكد على التزام الدولة بـ"تأصيل الناشئة في هويتها العربية الإسلامية، وانتمائها الوطني، وعلى ترسيخ اللغة العربية ودعمها وتعميم استخدامها، وعلى الانفتاح على اللّغات الأجنبية والحضارات الإنسانية".

أمّا قيم الثورة التي تناولها الكتاب، فهي الحريّة والكرامة والعدالة الاجتماعية والديمقراطية التشاركية، إضافة إلى إشارته إلى القيم الأصيلة التي منها: قيمة توقير العلماء والرحمة بالمتعلمين، وقيمة العلم وتثمينه، فضلا عن قيمة الإرث الإصلاحي التربوي في تونس، و التجارب النّاجحة على مستوى العالم. وخُتم هذا الفصل بملامح خرّيجي المنظومة التربوية المنشودة.

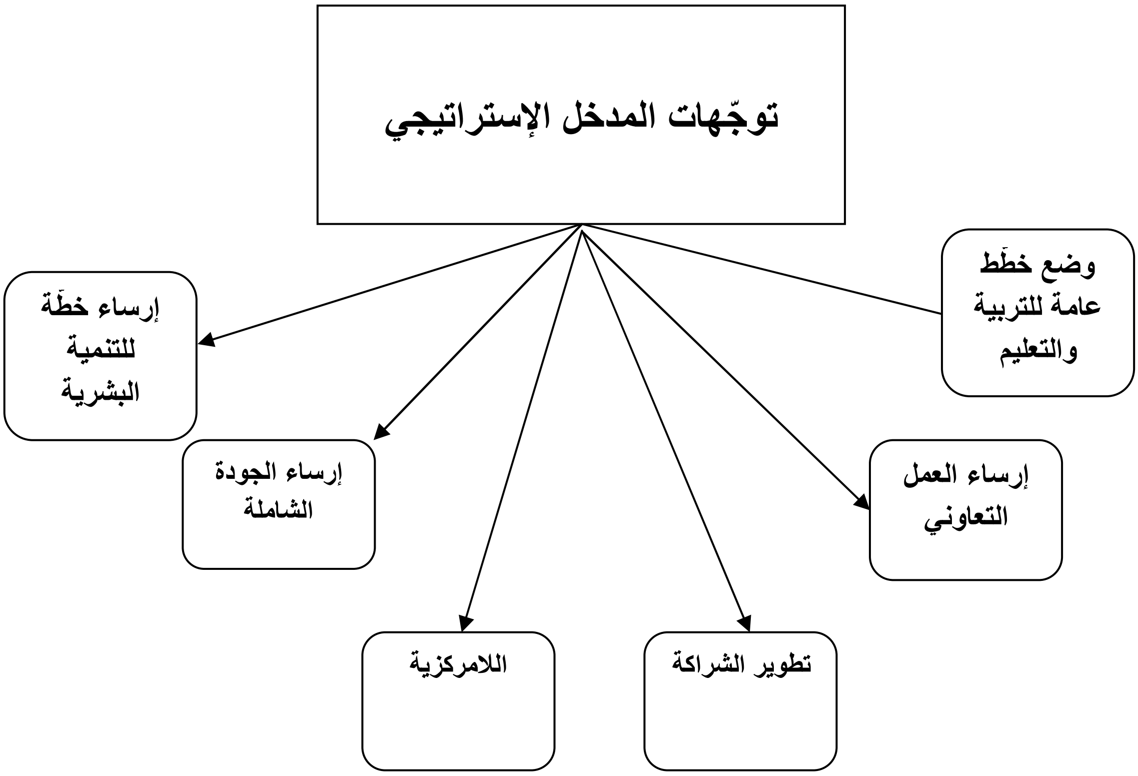
وعرض الكتاب في فصله الخامس لمدخلين من مداخل الإصلاح المنظومات التربوية، وتحديد معاييرهما؛ وهما مدخل الحوكمة، والمدخل الاستراتيجي الذي يتضمّن في طيّاته مفهوم الجودة.

يقوم مدخل الحوكمة على مبدأين، هما أنّ التنظيم الهيكلي والإداري هو أساس كلّ تطوير وكلّ إصلاح للمنظومة التربوية، وأنّ الثقافة السائدة في الهيكل الإداري أو في المؤسّسة التعليمية هي الدافعة الفعلية في اتّجاه الإصلاح.

وحدّد الكتاب معايير الحوكمة في النقاط التالية:

- المشاركة.
- التوافق.
- الاستقلالية في اتّخاذ القرار
- المساءلة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات.
- الشفافية.
- الفعّالية.
- الفاعلية.
- حكم القانون وسيادته.
- المساواة والشمول.

ويحتوي المدخل الإستراتيجي على معايير وردت في شكل توجّهات عامة وفق الشكل التالي:



وخصّص الكتاب الفصل السادس للمكوّنات الأساسية للمنظومة التربوية التي سيجري عليها الإصلاح. وتتجمّع هذه المكوّنات في محاور كبرى أربعة؛ هي التالية:

- المحور الخاص بالمنظومة التربوية في كلّيتها.
- المحور الخاص بالتعليم الأساسي والتعليم الثانوي.
- المحور الخاص بالمؤسّسة المدرسية.
- المحور الخاص بالإدارة المدرسية وبالحوكمة.

وأضاف الكتاب أنّ الإصلاح لا يتمثّل فقط في تطوير المواضيع السابقة، إنّما أيضا، في الإحداثات التالية:

- إحداث مجلس أعلى للتربية يكون مستقلا عن وزارة التربية.
- إحداث معهد وطني لتقييم المنظومة التربوية والتكوين.
- وضع ميثاق وطني للتربية.

- إحداث كلية للتربية تتولّى تكوين المدرّسين للأسلاك كافة، كما تضمن تزويد المنظومة التربوية بكافة الموارد البشرية المتخصصة التي تحتاجها في مستوى مختلف عناصر المنهاج التربوي، من تقييم وتكوين وهندسة تعليمية وبناء المناهج التعليمية الخاصة وقيادة وإدارة تربوية وغيرها....

وأُفرد الفصل السابع لتطبيق المعايير والمؤشّرات على الموضوعات المشار إليها في الفصل السابق، وذلك على مرحلتين: تختصّ المرحلة الأولى بترجمة كلّ معيار إلى مؤشّرات، فضلا عن ترجمة كلّ مؤشّر إلى إجراءات وسلوكات عملية؛ ويتمّ في المرحلة الثانية تطبيق المعايير، من خلال المؤشّرات التابعة لها، على الموضوعات المشمولة بالإصلاح.

وبيّن الكتاب في فصله الثامن محطّات أربع لتقييم الإصلاح التربوي وأدواتها، وهي:

- شبكة أو أكثر لتقييم الاتّساق الدّاخلي للإصلاح إثر بنائه، واتّساقه الخارجي في ضوء الأهداف العامة التي رُسمت له.
- شبكة أو أكثر لتقييم ظروف تنفيذ الإصلاح على أرض الواقع، وترصُّد المواطن الموجبة في ذلك والمواطن السالبة من أجل تلافيها والتدخّل لتعديلها.
- شبكة أو أكثر لتقييم الإصلاح إثر تنفيذه مباشرة.
- شبكة أو أكثر لتقييم أثر الإصلاح بعد خمس سنوات إلى عشر من إنهاء تنفيذه. ويتمّ ذلك عن طريق بحث علمي يُطبّق في المجال.

وتوقف الكتاب في فصل تاسع عند إصلاح مسائل عاجلة، منها:

- تحسين البنية الأساسية في المدارس الابتدائية.
- معالجة قضية الدروس الخصوصية.
- لغة تدريس العلوم.
- إحداث كلية تربية لتكوين المدرّسين ومختلف العاملين في مجال التربية.

وفي فصل عاشر وأخير تناول الكتاب مسألة ذات قيمة متميزة وهي ضرورة إدراج القضية الفلسطينية في المناهج التعليمية.

وفي الختام، يُمثّل الكتاب الأبيض أداة تحمل في طيّها منهجية لمباشرة إصلاح المنظومة التربوية التونسية استأنست بـ"هندسة إصلاحات المنظومات التربوية" على قاعدة تمشّ متطوّر يقطع مع الخبرية والتجربة الميدانية غير القائمة على أسس علمية، ويُقدّم الائتلاف المدني تلك الأداة للقائمين على قيادة الإصلاح، عساه يُساعدهم في تلمّس الطريق السوية لإنجاح مشروعهم الذي هو في الحقيقة مشروع يتأثر به كامل المجتمع التونسي، حاضرا ومستقبلا.

ونشير إلى أنّ الكتاب الأبيض هو بمثابة مساهمة من قبل طيف واسع من أطياف المجتمع المدني التونسي، لبناء دولة عصرية متعلّمة ومعلّمة في ذات الوقت، وفق فصول عديدة في دستور البلاد الجديد تُؤكّد على أهمّية التربية والتعليم في الجمهورية الثانية.

ويبقى الائتلاف مستعدّا دائما للمساهمة بأفكاره وبخبرائه في إنجاح الإصلاح التربوي، وفي تفعيله على أرض الواقع بكفاءة متأكّدة وكفاية عالية.

توطئة

تُقدم المنظومة التربوية على إصلاح شامل لمختلف مكوّناتها. ولتحقيق هذا الغرض، يُمكن اعتماد أحد مساريْن: مسار أوّل يقوم على الخِبَرية، ومفاد ذلك أن يعتمد الإصلاح على التجربة والخبرة الميدانيتين دونما ارتكاز على العلم والتكنولوجيا في المجال؛ ومسار ثان يتمثّل في توظيف "هندسة إصلاح المنظومات التربوية "التي تخضع لمنهجية محدّدة ومفاهيم ورؤية للإصلاح وتقنيات خاصة بها. وقد اختار الائتلاف المسار الثاني لضمان فعّالية أكبر للإصلاح المزمع القيام به وتمشّ ذي وجاهة عالية عند بنائه وتنفيذه لاحقا، وتقييم مخرجاته، وهو ما دعا إلى اعتماد هيكلة للكتاب على النحو الذي ورد في فهرسه وفي متنه.

ونشير من جهة أخرى، إلى أنّ "المنظومة التربوية" لا تتمثّل فقط في مهام وزارة التربية وفي وظائفها، وإنّما، أيضا، تنخرط فيها وزارات أخرى عديدة، منها:

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي... في إشرافها على مختلف أسلاك هذا النوع من التعليم،
- وزارة التكوين المهني والتشغيل في القسم الخاص بتكوين العمّال والإطارات في المجال العمل،
- وزارة الشؤون الاجتماعية في مجالي محو الأمّية، وتعليم الكبار، وأيضا في مجال حاملي إعاقة،
- وزارة شؤون المرأة والطفولة... في ما يتعلّق بروضات الأطفال.
- وزارة الثقافة، في ما يتعلق بالمطالعة وسائر الأنشطة التربوية الفنية والمتحفية وغيرها.
- وزارة الشؤون الدينية، في ما يتعلق بالكتاتيب المرخّص لها والتعليم الديني القانوني.
- وزارة الصحّة، في ما يتعلق ببرامجها التربوية والتوعوية الصحّية.
- وزارة الفلاحة في القسم المكلّف بتكوين الإطارات الفلاحية،
- وزارة الدّفاع الوطني في مجال تكوين الإطارات العليا للجيوش الثلاثة،
- وزارة الدآخلية في ما يتعلّق بالبلديات التي تشرف على روضات الأطفال،
- الجمعيات والمنظمات التي تُعني بالتربية في الوسط الثالث المنظّم.

لكن سنركّز في هذا الكتاب على وزارة التربية وذلك لضيق المقام.

ونرجو أن يُساهم هذا الكتاب في بلورة رؤية للإصلاح وتمشّ يخدمان أهداف الثورة في مجال التربية والتعليم وطموحات الشعب التونسي وانتظاراته.

ونُنبّه بالمناسبة، أنّ تفعيل محتويات الكتاب الأبيض الائتلاف، يتطلّب شرحا وتفصيلا، إضافة إلى تدريب الجهات أو الهيئات التي ستقود الإصلاح وستتولّى بناءه، تجنّبا للخروج عن المسار والوقوع فيما وقعت فيه إصلاحات سابقة. والله وليّ التوفيق.

1- مسوّغات الكتاب الأبيض

عندما تنادت مجموعة من الشبكات التربويّة والمدنيّة والجمعيات الوطنية الوازنة وثلّة من خيرة خبراء بلادنا التربويين لتأسيس ائتلاف مدني يضطلع بمهمّة تقديم بديل تربوي وطني، كان مرامها تحديدا وبخاصّة، تجذير البناء التشاركي للجمهورية الثانية الذّي جسّدته فصول دستور 2014 التّوافقيّة. ومن ثمّة فإنّ عرض الرؤية المدنيّة للإصلاح التربوي – والتّي يمثّل ائتلافنا أحد أبعادها- من شأنه أن يثري تصوّراتنا المستقبليّة لوطن نأمل أن يعيش في حضنه أبناؤنا وأحفادنا أكثر حريّة واعتزازا بانتمائهم العربي الإسلامي المنفتح انفتاحا واعيا ومسؤولا على القيم الإنسانيّة الكونيّة. ولعلّ ما شاب انطلاق عمليّة إصلاح المنظومة التربويّة الرّسمي من إخلالات عديدة وثغرات طالت الشكل والمضمون هو الذّي عجّل بتشكّل الائتلاف المدني. وهو ما يسوّغ لنا تعداد تلك الإخلالات في النقاط الأساسيّة التالية:

1.1- الهنات التي اتّسمت بها الورقات الثلاث التي اعتمدتها وزارة التربية قاعدة لتمثّل الحوار المجتمعي حول إصلاح المنظومة التربوية :

❖ أهملت الوثيقة إهمالا يكاد يكون تامّا، الأهداف التربويّة الكبرى التي تقوم عليها عمليّة الإصلاح التربوي المنشود بما تحيل إليه هذه الأهداف من فلسفة تربويّة بيّنة وجليّة تحدّد الخيارات الإستراتيجيّة لمنظومتنا التربويّة المستقبليّة. وهي فلسفة يفترض أن نستلهمها من مبادئ دستور 2014 وقيمه.

❖ تحدّثت الوثيقة المنهجيّة لإصلاح المنظومة التربويّة[1] عن "انصراف وزارة التربية إلى معالجة ملفّ استصلاح التعليم باعتباره حاضنة الآتي. والآتي المنشود هو حسب روح الدستور الجديد ونصّه مجتمع ينعقد على قيم الحرّية والمواطنة والدّيمقراطيّة والعدالة الاجتماعيّة". فعوض الحديث عن إعادة بناء للمنظومة التربوية، سيما في الجوانب والمكونات التي اعتراها ضعف فادح وفساد كبير، وعوض حتى عن مواصلة استخدام مصطلح "الإصلاح" استعيض عن هذا بمفهوم 'الاستصلاح"...

---

[1] - ألقى المدير العام للبرامج بوزارة التربية والذّي تمّ تنصيبه رئيسا للجنة قيادة الحوار الوطني حول التربية كلمة بمناسبة الإعلان الرّسمي عن انطلاق الحوار بتاريخ 23 أفريل 2015 صدرت لاحقا في كتيّب حمل العنوان التالي :الوثيقة المنهجيّة لإصلاح المنظومة التربوية.

❖ تبرُز مواطنُ إغفال الدستور خصوصا لدى تحديد الوثيقة آنفة الذكر مفهومَ الإنسان "الإنسان بما هو قيمة ثابتة. هذا الإنسان المتأصّل في هويّته الوطنيّة متعدّدة الأبعاد والمشارك في القيم الكونيّة القائمة على المواطنة وحقوق الإنسان والدّيمقراطيّة"[2]، والحال أنّ دستور 2014 لم يستخدم عبارات عائمة مثل عبارة " الهويّة الوطنيّة متعدّدة الأبعاد " وهي عبارة تتنصّل من الالتزام الصّريح بمخرجات ما نصّ عليه الدستور في فصله التّاسع والثلاثين من "تأصيل النّاشئة في هويّتها العربيّة الإسلاميّة وانتمائها الوطني و... ترسيخ اللغة العربية ودعمها وتعميم استخدامها والانفتاح على اللّغات الأجنبية والحضارات الإنسانيّة ونشر ثقافة حقوق الإنسان".

❖ أُوليت اللغة العربية في النصّ الصّريح للفصل التّاسع والثلاثين من دستور 2014 المكانة الأولى في المواد التعليميّة كمّا وكيفا؛ وهو ما يتناقض مع منزلتها الحاليّة في المنظومة التربويّة الرّاهنة بتونس؛ إذ لا يتجاوز عدد السّاعات المخصّصة لتدريسها في مستويات التعليم الابتدائي كافة ستّ ساعات أسبوعيّا، في حين أنّ السّاعات المخصّصة لتدريس اللّغة الفرنسيّة تبلغ تسع ساعات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وثماني ساعات لبقيّة المستويات.

❖ ترصد الوثيقة المنهجيّة للوزارة " الضعف الفادح في تحصيل اللّغات واستعمالها وخصوصا، اللّغة الأمّ"[3] ولكنّها من جهة أخرى، لا تصرّح بضرورة تدعيم اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الأمّ كما نصّ على ذلك الفصل التّاسع والثلاثون من دستور 2014.

❖ تستهلّ الوثيقة المنهجيّة لإصلاح المنظومة التربويّة للوزارة حديثها عن ضرورة إنجاز إصلاح تربوي عاجل بالجملة التالية :"تعيش بلادنا على إثر قيام الثورة وانفتاح أفق بناء منوال مجتمعي جديد مخاض منعطف تاريخي حاسم يعلّق عليه شعبنا آمال الخروج من أزمة عميقة بإنجاز إصلاح شامل في مختلف الميادين السّياسي منها والاقتصادي والاجتماعي والثقافيّ"[4]، ولكنّ الوثيقة تقع في تناقض بيّن عندما تؤكّد لاحقا "انصراف وزارة التربية إلى معالجة ملفّ استصلاح التعليم"[5]، فكيف نتحدّث عن قيام ثورة في بلادنا تقتضي تجديدا شاملا يمسح كلّ مفاصل المنظومة التربويّة من جهة ونعيّن مهمّة وزارة في عمليّة استصلاح تنشغل ببعض الجوانب الفنيّة للمنظومة دون مراجعة جذريّة وثوريّة لفلسفتها

---

[2]- أنظر المرجع السّابق.ص.4.

[3]- نفسه.ص.9.

[4]- نفسه.ص.3.

[5]- نفسه.ص.4.

ولأهدافها الكبرى وخياراتها الإستراتيجيّة نظير منزلة التعليم العمومي "الضعيف ضعفا فادحا"[6] و"الفاقد للجودة"[7] و"الفعّالية "[8] من التعليم الخاصّ المتميّز والجيّد والفاعل والناجع؟

2.1- مواطن الخلل في الإستراتيجية الميدانية التي اعتمدتها وزارة التربية في تنظيم الحوار المجتمعي :

❖ اعتمدت وزارة التّربية مع الاتّحاد العام التونسي للشغل والمعهد العربي لحقوق الإنسان في "الوثيقة التأطيريّة لمسار حوار المربّين حول إصلاح المنظومة التربويّة" ورشات ثلاث، وهي :

- تكافؤ الفرص.
- تطوير المكتسبات.
- البيئة التربويّة والحياة المدرسيّة.
- الحوكمة : القيادة والتسيير.

وتمّ توزيع مراحل الحوار داخل المؤسّسات التربويّة على المحطّات التالية:

- المحليّ.
- الجهويّ.
- الوطنيّ.

وتتراوح المدّة الزمنيّة للحوار بمختلف مراحله بين السّاعة وثلاثة أيّام. فهل يُعقل أن يتحاور التلاميذ مع معلّمهم أو أستاذهم مثلا في المحاور الأربعة السّابقة خلال ساعة؟

❖ عكس المخطّط التنظيمي لمسار الحوار الجهوي حول إصلاح المنظومة التربويّة تسرّعا وحرصا على الوصول إلى التوصيات والمخرجات في وقت قصير جدّا، الأمر الذّي سيجعل من ذلك الحوار شكلانيّا بلا مضامين حقيقيّة.

❖ ورد في الوثيقة التأطيريّة لمسار الحوار التربوي تشريك شخصيات اعتباريّة جهويّة، وهي عبارة فضفاضة تفتقد الدقّة والمعايير الواضحة لتخيّر هذه الشخصيّات.

❖ ورد في نفس الوثيقة أنّ تقرير المدرسة أو المعهد يُنجز من قبل لجنة مصغّرة يعيّنها المدير. فعن أي ديمقراطيّة تتحدّث لجنة قيادة الحوار؟

---

[6] - نفسه.ص.9.
[7] - نفسه.
[8] - نفسه.ص.10.

❖ يبدو من خلال التفحّص الدّقيق للروزنامة التفصيليّة للحوار أنّ نتائجه قرّرت سلفا من قبل لجنة قيادته، ومن ثمّة يفقد الحوار مسوّغاته ومعانيه.

انطلاقا من الاعتبارات السابقة، يقدّم الائتلاف المدني لإصلاح المنظومة التربويّة نفسه مساهما مساهمة فعليّة وحقيقيّة في المشروع الإصلاحي التربوي الوطني بما هو مشروع وتشاركي بالفعل. ويقترح كتابه الأبيض للإصلاح لتتفاعل معه بقيّة المشاريع الوطنيّة الأخرى خدمة لشركاء الوطن بعامّة.

3.1- الكتاب الأبيض مورد من الموارد الذي يمكن أن تعتمده الوزارة في إقرارها لمسارات الإصلاح :

❖ أشرفت على إنجاز الكتاب الأبيض لإصلاح المنظومة التربويّة التونسيّة لجنة علميّة يترأّسها خبير تربوي دولي مشهود بكفاءته العالية. وتضمّ هذه اللّجنة العلميّة لفيفا من خيرة الخبراء التربويّين في بلادنا وطيفا واسعا من المربّين يعبّرون عن الطّابع الديمقراطي التّشاركي الحقيقي والمجتمعي لهذه الرؤية الإصلاحيّة التّي يقترحها الائتلاف المدنيّ.

يتضمّن الكتاب الأبيض للإصلاح التربوي قسما تشخيصيّا للمنظومة التربويّة الرّاهنة ومراجعات نقديّة جذريّة للإصلاحات الثلاثة السّابقة، أي لإصلاحات 1958 و1991 و2002؛ ومن هنا تكمن وجاهته لأنّه لا ينطلق من فراغ ولا يقدّم وصفات جاهزة لا علاقة لها بالواقع التربوي بالبلاد، بل يحرص على ملامسة المنظومة التربويّة التونسيّة في تفاصيلها الدّقيقة لتثمين مكاسبها وسدّ ثغراتها وتجاوز هناتها.

❖ يستأنس الكتاب الأبيض لإصلاح المنظومة التربويّة بالتجارب التربويّة للدّول المتقدّمة، ويقارن بينها وبين منظومتنا التربويّة، ليستخلص منها رؤية وطنيّة بديلة، بقدر تجذّرها في هويّتها العربيّة الإسلاميّة يكون انفتاحها على القيم الإنسانيّة الكونيّة.

❖ تمّ إنجاز الكتاب الأبيض لإصلاح المنظومة التربويّة بشكل تشاركي وتوافقي بين مختلف أعضاء اللّجنة العلميّة ومكوّنات الائتلاف المدني؛ وهو ما يرشّحه لأن يكون خير رافد للوزارة قصد الاستفادة منه في مسارات الإصلاح التربوي المتنوّعة.

2- تشخيص الإصلاحات التربوية السابقة والدروس المستقرأة منها:

يُبنى النظام التربوي التونسي على عدد من الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال. وجاء من نتائج هذه الإصلاحات تحقيق بعض المكاسب على مستوى التحسين والتطوير وتحقيق الملائمة مع المتطلبات الاجتماعية والتنموية ذات الارتباط بنحت الشخصية التونسية

1.2- إصلاح 1958:

يشير تقرير كتابة الدولة للتربية القومية سنة 1963، عارضا نوايا إصلاح 1958، إلى أن ذاك الإصلاح سيحقق "بعث التربية في تونس في صورتها القومية الأصيلة بأهدافها الجديدة وأساليبها الحديثة، وفي نطاق تخطيط تربوي شامل مضبوط المراحل والخطوات" وأن كل ما سينجز مستقبلا في هذا المسار تخوض غماره الأمة بهدي من قادتها سعيا وراء القضاء على التخلف وإبراز الشخصية التونسية في مختلف ميادين الفكر والعمل.

وُتبرز هذه الفقرة بوضوح الأهداف الأساسية لهذا الإصلاح، من أهمّها إرساء الأسس التي من شأنها:

- القضاء على التخلّف

- إبراز الشخصية التونسية في مختلف ميادين الفكر والعمل.

ويبرز هذا التقرير أيضا أهميّة:

- الابتعاد عن التقليد في بناء المناهج التربوية وتجنّب المحاكاة الآلية للنظم التربوية الحديثة

- تجذير هذا الإصلاح في الواقع التونسي والتجربة التونسية

و يؤكّد التقرير على :

- استقلالية التعليم التونسي بإحيائه مقوّمات الشخصية الثقافية التونسية التي تستمدّ أصولها من الثقافة العربية الإسلامية.

- جعل اللّغة العربية تؤدّي وظيفتها الطبيعية كأداة أولى لتثقيف النشء في المراحل الابتدائية والثانوية.

- إعطاء مكانة مميّزة للتربية الإسلامية ولتاريخ التفكير الإسلامي والحضارة العربية الإسلامية، ولقضايا البلدان العربيّة والإسلاميّة.

ومن البديهي أن يودّي تحقيق هذه النوايا طموحات شعب تخلّص للتو من التبعية الاستعمارية ويرنو إلى بناء تعليم يحقق أهدافه في الاستقلال والتنمية والخروج من الجهل والتخلّف مع الاستفادة من التجارب العالمية دون سقوط في التقليد والتبعية.

وما كتب عن هذا الإصلاح وما حبّر من تحاليل، يشير إلى أنّه كان متوازنا من حيث النوايا ومقنعا وذا صدقية لدى الغالبية العظمى من الشعب التونسي وبالأخص لدى نخبه؛ إلاّ أنه لم يحقق الأهداف الأساسية المرصودة له، وبالأخص في قضيتين جوهريتين، هما:

- إيلاء اللغة العربية المكانة التي تستحقّها؛ فكانت التوجّهات المختلفة والمرجعيات الثقافية لنخبها المتضاربة أحيانا والتدخّلات الأجنبية المباشرة والمقنعة (الفرنسية بالخصوص التي لم تفتأ في محاولاتها، تبسط هيمنة اللغة الفرنسية) سببا في عدم الحسم في هذه القضية الأساسية إلى يومنا هذا.

- مرتكزات الشخصية التونسية (واللغة العربية أحد مرتكزاتها) ببرامج متناقضة أحيانا وغير متكاملة وغير قادرة على ترسيخ أهمّ مقومات الهوية وقيمها.

كما أن من أبرز عيوب ذلك الإصلاح هو منظومته التقييمية فائقة النخبوية التي تسببت في حرمان مائة ألف تلميذ من مواصلة دراستهم في غضون العشر سنوات الأولى من الإصلاح.

2.2- إصلاح 1991.

يقودنا تحليل إصلاحيْ 1991 -2002 إلى الاستنتاج الأساسي التالي:

- أن مستوى خريجي المدرسة التونسية (من الابتدائي إلى العالي) لم يرتق إلى المستوى المأمول؛ بل زاد انحدارا كيفًا، وانعكس ذلك على مستوى الشهادات الجامعية التونسية وعلى قيمتها التشغيلية. ويعود ذلك إلى عدّة عوامل منها تدنّي مستوى تكوين المدرّسين عموما في الابتدائي والثانوي وتذبذب الإصلاحات التي شهدها هذا القطاع منذ الاستقلال بالإضافة إلى عواقب نسبة (25%) في امتحان الباكالوريا والميل المحموم إلى تقليد بعض الإصلاحات الأجنبية دون تكييفها مع وضع المدرسة التونسية من حيث الإمكانيات المادية والبنية التحتية ومقومات الشخصية التونسية وانتظار المجتمع من المدرسة والتعليم عموما.

ونورد أسفله الوثيقة التالية من التقرير الوطني لنتائج استشارة مدرسي التعليم الابتدائي لسنة 2013 من إعداد الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة والفريق الذي اشتغل معه على مصفوفة سواط (SWOT)، والذي يعرض نقاط القوّة ونقاط الضعف والوهن في النظام التربوي التونسي[9].

[9]يستخدم التحليل الرباعي (بالانقليزية : SWOT) كأداة تحليل استراتيجي عامة في عدة مجالات كإدارة الأعمال والتسويق والتنمية البشرية وغيرها. وينقسم هذا التحليل كما كتبت حروفه الأربعة بالانقليزية إلى S-W-O-Tويمكن تعريفها كما يلي :
القوة : عناصر القوة في المشروع التي تميزه عن غيره من المشاريع وهى ترجمة للكلمة.Strengths الضعف : قاط الضعف في المشروع وهى ترجمة للكلمة.Weaknesses الفرص : وهي التي يمكن أن تأتي من خارج المشروع وقد تؤدي على سبيل المثال إلى زيادة المبيعات وأيضاً يمكن أن تؤدي إلى زيادة الأرباح, وهي ترجمة للكلمة.Opportunities
التهديدات : وهي التي يمكن أن تأتي من خارج المشروع وتسبب اضطرابات فيه وهي ترجمة للكلمة.Threats

مصفوفة " سواط " الخاصة بمحور التعليم بتونس (SWOT)

مراكز القوّة في المنظومة التربوية (داخلية وإيجابية)	مظاهر الضعف في المنظومة التربوية (داخلية وسلبية)	الفرص الخارجية المتاحة لفائدة التربية والتعليم (خارجية وإيجابية)	المُعيقات والمخاطر الخارجة عن المنظومة التربوية (خارجية وسلبية)
1- اعتبار التربية والتعليم شرطا أساسيا للنمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.	1-غياب التخطيط الإستراتيجي الذي يُجنّب الضبابية في اتّخاذ القرار الوجيه.	1-اعتماد النظام التربوي على الكفاءات الوطنية في مجال التجديد البيداغوجي والتربية على الابتكار.	1-تدخّل السياسة في كلّ الأعمال التربوية حتّى التقنية منها.
2- توفير التربية والتعليم للجميع : تكافؤ الفرص في الريف وفي الحضر ، وبين الذكور والإناث.	2- غياب آليات التقييم الداخلي والتقييم الخارجي للمنظومة التربوية في كلّيتها وفي مختلف مكوّناتها.	2- تخصيص نسبة مرتفعة من ميزانية الدولة للتربية والتعليم.	2- المجتمع لم يُساعد المنظومة التربوية على وضع سياسة تربوية ثابتة.
3- توافر منظومة تشريعات متكاملة لقطاع التربية والتعليم.	3- عدم ارتباط التعليم بالواقع الاجتماعي والثقافي المحلّي.	3- تعزيز التعليم العام بالتعليم الخاص لتخفيف العبء الثقيل الذي يتحمّله التعليم العام.	3- عدم تشجيع البحث التربوي والتجديد البيداغوجي من قبل الهياكل الرّسمية
4- إجبارية التعليم العام ومجانيته في مختلف مراحله.	4- ضعف استقلالية المنظومة التربوية.	4- وجود جمعيات عديدة في المجتمع المدني تعني بالتربية والتعليم.	4- قلّة اهتمام الإعلام بالشأن التربوي.

5- ارتفاع نسبة التمدرس. 6–اعتبار المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية 7- اتساع وظائف المدرسة لتشمل التربية والتعليم 8- إلحاق السنة التحضيرية بهيكلة التعليم الأساسي	5- ضعف الترابط الوظفي بين مراحل التعليم في المنظومة التربوية ، وضعف التكامل بينها. 6- تغلّب المركزية والبيروقراطية على اللاّمركزية التي اتّخذت شكلا مؤسّسيا. 7- الانخفاض الملاحظ في جودة التعليم في مختلف مراحله. 8- انتشار العنف والانحلال الأخلاقي في الوسط المدرسي 9- عجز المدرسة عن إنتاج المعرفة. 10- عدم التوازن المادي والإداري بين التعليم الثانوي والتعليم الابتدائي لفائدة الأوّل.	5- توافر تشريع متكامل لإدماج المعوقين في المدارس العادية. 6- دسترة الهيئة العليا للتربية والتعليم من قبل المجلس التأسيسي.	5- عدم وضوح متطلّبات سوق الشغل فيما يتعلّق بالتربية والتعليم. 6- التفاوت الجهوي اقتصاديا واجتماعيا عامل يعوق التربية عن تحقيق الجودة في كلّ المؤسّسات التعليمية. 7- تطوّر التعليم نحو النخبوية. 8- عزوف القطاع الخاص والهيئات الاقتصادية والاجتماعية عن المساهمة في دفع البحث العلمي والتربوي

	11- قلّة فعّالية التوجيه المدرسي. 12- تفاقم ظاهرة الفشل المدرسي ،خاصّة بالمرحلة الثّانية من التعليم الأساسي 13- عدم إجبارية السنة التحضيرية وعدم مجانيتها وتعميمها		

المصدر: تقرير عن نتائج استشارة مدرّسي التعليم الابتدائي: إنتاج فريق من الخبراء، بإشراف أ.د. محمد بن فاطمة – 2012

3.2- إصلاح 2002:

من خلال ما سبق، يمكن تبني ما جاء في الوثيقة المنهجية لإصلاح المنظومة التربوية التي أعدّتها وزارة التربية (أفريل 2015) تمهيدا لانطلاق الحوار حول التربية، والتي تشير إلى جملة الإشكاليات المطروحة رغم إصلاح 2002 الذي أفضى إلى حدّ الآن إلى طرح Sمثل هذه الإشكاليات التي تنتظر إصلاحا جذريا عميقا يحقّق هذه المرّة تطلعات النظام وفق الخيارات الوطنية :

- إشكالية النسب العالية للانقطاع المبكّر الذي يتفاقم يوما بعد يوم؛
- إشكالية التفاوت بين الجهات وبين المؤسسات التربوية داخل الجهة الواحدة في البنية التحتية وفي الموارد البشرية المستقرّة؛
- إشكالية التفاوت بين المتعلّمين باختلاف أنساق تعلمهم واتّجاهاتهم الفردية وإمكانياتهم الذهنية وضمان حقّ ذوي الحاجات الخصوصية بما فيهم ذوو القدرات العالية في تعليم مناسب مع قدراتهم؛
- إشكالية جودة المكتسبات وكيفية تحقيقها النقلة الفعلية من مدرسة ضامنة حقّ التعليم إلى مدرسة ضامنة حقّ التعليم الجيّد للجميع.
- إشكالية الفاعلية مقابل ما تبذله الدولة من موارد مالية هامة لقطاع التربية والتعليم.
- إشكالية البيئة المدرسية الملائمة لانتظارات المتعلّم والمستجيبة لحاجات الطفل والشاب من أجل تكوين جيل ذي شخصية متوازنة وفاعلة.
- إشكالية الحوكمة الرشيدة في القطاع التربوي.
- إشكالية تمويل المدرسة التونسية بما يمكنها من تحقيق الجودة العالية المرجوة.
- ويمكن أن نضيف إلى كل هذه الإشكاليات إشكالية البيئة الخارجية العامة أو ما يمكن أن نسميه "المدرسة الموازية"، كوسائل الإعلام المختلفة التي تُعتبر مصادر للمعرفة وذات التأثير السالب في أحيان كثيرة؛ التي قد تكون متّسقة مع أهداف المدرسة وتطلعاتها في أبعادها التربوية المتّفق عليها.

3- دراسة تشخيصيّة لواقع المنظومة التربوية الحالي.

حتّى لا نكون من المتجنّين على النظام التّربوي التونسي، ومن مطلقي الأحكام جزافا ودونما استدلال، فإنّنا ننطلق من مخرجات المؤسّسة التربوية، تلك المخرجات الّتي هي محدودة الكفاءة، وغير قادرة على تمكين المتعلّمين من الاندماج في عالم الشغل والخبرة.

أمّا فيما يتعلّق بالأبعاد القيميّة والأخلاقية والاجتماعية للفعل التّربوي، فالمسألة لا تحتاج كثيرا من البحث للوقوف على أوجه الضعف التي تطال الجانب السّلوكي والأخلاقي والاجتماعي لكلّ من تخرّج من المؤسّسة التعليمية؛ إذ البون شاسع بين ما أُريد أن يكون عليه المواطنون، وبين ما صاروا إليه.

لقد رُسم للمنظومة التّربوية عقد من الأهداف العامة الّتي تستشرف مواطنا تونسيا، عربيّا، مسلما، ذا كفاءة عالية في مسايرة المستجدّات المعرفية والتكنولوجية، وذا قدرة فائقة على الإبداع والابتكار، وصاحب قرار مستقلّ وثوابت مرجعية قيميّة لا يطالها حسّ الشّبهة والرّيبة ولا تدنّسها التقليعات المادّية المستوردة.

وقد رُصدت الميزانيات الضّخمة في سبيل تحقيق أهداف المنظومة التربوية؛ لكنّ كلّ ذلك لم يُفض إلى تطوّر المنظومة التربوية الوطنية.

وسعيا إلى فهم أعمق لجذور الوضع المتردّي للتربية التونسية ولأسبابها، واستشرافا لمستقبل التربية بعد ثورة الشباب والكرامة، وللرهانات والفرص المتاحة، يُحاول الكتاب الأبيض توصيف تلك المخرجات النفعية الأكاديمية، أولا، والمخرجات القيمية، ثانيا لعلنا نستشرف فرضية مركزية تساعد في بلورة ملامح مشروع تربوي أصيل، تونسي المنشأ، متفتح على التجارب الدولية الرائدة.

وقبل أية محاولة، يجدر، للإجابة عن الأسئلة المطروحة، التذكير بأن المتأمّل في الوضع التربوي، ووصف مخرجات المنظومة التربوية القيمية والمعرفية بالرغم من بعض التراكم الإيجابي كنشر التعليم ومجانيته، وإلزاميته، يلاحظ مظاهر تدهور في المراحل التعليمية المختلفة :

1.3- في التربية قبل المدرسية:

أبرزت نتائج المسح العنقودي الذي أجرته اليونيسيف سنة 2012 أن (44,3%) فقط من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين3 سنوات و5 مستفيدون من هذه المرحلة، زد على ذلك أنهم موزّعون بصفة غير متكافئة بين الجهات، حيث أنّ (58,9 %) منهم ينحدرون من الوسط الحضري، في حين أنّ أطفال المناطق الريفية لا يمثلون سوى (17,1 %) (2012 UNICEF

2.3- في المرحلة الابتدائية :

أ - أكاديميا ومعرفيا:

جاء في تقرير المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، سنة 2015، وصف لمؤشرات الأداء من خلال الاختبارات الدولية (TIMS) التي شاركت فيها تونس، وفي الرياضيات والعلوم تحديدا، سنة 2011، حيث أنّ (65 %) من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي لا يحقّقون المستوى الأدنى في الرياضيات مهما كانت ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية؛ وهو ما يُعدّ مؤشّرا على انعدام الفعّالية منذ السنوات الأولى بالابتدائي، وما يفسّر فشل السياسة التربوية رغم تعبير (65 %) من التلاميذ عن ميلهم إلى الرياضيات.

3.3- في المرحلة الإعدادية :

<u>في القراءة :</u>

مؤشرات القراءة وفهم المكتوب من خلال اختبار بيزا (PISA)

أبرزت تقارير بيزا (2012) أن قرابة (50 %) من التلاميذ التونسيين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و16، والذين أنهوا تعليمهم الأساسي، لم يحققوا الحدّ الأدنى من الكفايات الأساسية الضرورية لفهم المكتوب، وأنّهم متخلفون بـ 3 سنوات دراسية مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية؛ وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ لا يملكون الكفايات

المساعدة للالتحاق بسوق الشغل أو لمواصلة تعليمهم العالي؛ وهو في الحقيقة ما تؤكده الامتحانات الوطنية، وما يُفسّر بعدم قدرة عدد هام من التلاميذ على استقرارهم في المنظومة التربوية.

أما في الرياضيات، وفي مقارنة بين تلاميذ المدارس الإعدادية العمومية والنموذجية والخاصة، جاء في دراسة قام بها ال CNIPRE سنة 2014 حول مكتسبات التلاميذ في الرياضيات، وجود فارق بين معدّل التلاميذ في الرياضيات في المدارس الإعدادية النموذجية الذي بلغ 37,97 نقطة من 43 مقابل 29,79 لمعدّل تلاميذ المدارس الإعدادية الخاصة، و17,67 بالنسبة لمعدّل تلاميذ المدارس الإعدادية العمومية.

الرسوب بالإعدادي:

أفادت تقارير بيزا (PISA 2012) أنّ (41 %) من التلاميذ بتونس رسبوا مرة على الأقل مقارنة بمعدل 7 % بالنسبة لمنظمة التعاون والتّنمية الاقتصادية (OCDE)؛ وأنّ نسب الرسوب في السنوات السابعة من التعليم الأساسي تجاوزت(37,2 %) في السنة الدّراسيّة 2011-2012؛ وهو مؤشر سلبي ملفت للانتباه. أمّا عن نسبة الانقطاع في السنة السابعة فقد بلغت(22,8%) في مقابل النسبة المائوية (14,4%) من التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة.

4.3- المرحلة الثانوية:

- في الباكالوريا :

أبرزت نتائج الباكالوريا سنة 2013 أنّ (47 %) من الناجحين تمّ لهم ذلك بواسطة التدارك وأنّ تراجعا واضحا حصل في تلك النسب من سنة إلى أخرى؛ من ذلك ما سُجّل هذه السنة (2015) في الدورة الرئيسية للباكالوريا من نسبة مائوية قدرت بـ(27,22%)، وما سجّل من ضعف متواصل ككلّ سنة على مستوى مكتسباتهم في اللّغة والرياضيات.

وقد جاء في تقارير حول باكالوريا سنة 2013، أن النتائج أبرزت فيما يتعلق بالمواد التالية، ما يلي :

-في اللغة العربية

تحصل (34,76%) على المعدل 10 فما فوق في شعبة الآداب، و(76,43 %) في شعبة الرياضيات

-في اللغة الفرنسية

تحصل (18,04%) على المعدّل 10 فما فوق في شعبة الآداب، و(49,09 %) في شعبة الرياضيات

في اللغة الانقليزية: تحصّل(29,95 %) على المعدّل 10 فما فوق في شعبة الآداب، و (59,39 %) في شعبة الرياضيات.

- -تدني المخرجات المتعلقة بمادة الفلسفة:

تحصّل (41,19%) من التلاميذ على المعدّل 10 فما فوق في الفلسفة في شعبة الآداب، و (30,72 %) فقط، في شعبة الرياضيات

يستنتج من خلال هذه المؤشرات أن النتائج في تراجع وأنّ قيمة الشهادة مهدّدة.

ب- القيم والسلوك:

- تدنّي المخرجات المتعلقة بالقيم الخلقية الإسلامية: إما في شكل تشدّد أو تفصّ كامل منها.

- تدنّي المخرجات المتعلّقة بالتربية على القيم الأخلاقية والمدنيّة مثل المواطنة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمسؤولية، والحسّ النقدي، وقبول الاختلاف

- تنامي ظاهرة العنف المدرسي: كشف تقرير للمرصد الوطني للعنف المدرسي - ديسمبر 2014 - حول مؤشرات العنف داخل المؤسسات التربوية وفي محيطها، أنّ نسبة العنف داخل المدرسة التونسية بلغت(52 %)، في حين بلغ العنف في محيطها (48 %)، إذ تمّ تسجيل 5014 حالة عنف في الوسط الإعدادي من مجموع 8500 حالة عنف لفظي ومادي. ورُصدت زيادة في حجم العنف الصادر عن التلميذات، إذ تمّ تسجيل 1171 حالة عنف في المرحلة الإعدادية و1090 حالة عنف في المرحلة الثانوية .

-اغتراب تلمذي وطلابي مستفحل، وفقدان للمعنى والهدف واللامعيارية واللاّمبالاة.

-أزمة ثقة بين المربي وتلاميذه، وانهيار مثالها الأخلاقي في نظر التلاميذ.

- عدم ملاءمة ملامح خريجي المدرسة التونسية لمتطلباتِ سوق الشغل.

-الانقطاع الدراسي:

-107 آلاف من التلاميذ انقطعوا إراديا في السنة الدراسيّة 2012-2013؛ وقد ارتفع العدد إلى 120 ألف في السنة الدراسيّة 2013-2014:

(1%) في المرحلة الابتدائية.

(14.4 %) في المرحلة الاعدادية.

(16.1 %) بالسنة الأولى من التعليم الثانوي. (الهذيلي 10-09-2014)

هذا قليل من كثير أمكن تحليله وجمع شتاته وجزئياته في فئات كبرى وصفت بمظاهر تدنّي مردودية المنظومة التربوية.

فَلِمَ آلت حال المخرجات التّربويّة إلى مثل هذا التدني وقد استندت نظم التّكوين والتّدريس والمناهج إلى نظريات ومقاربات ما يزال عبقها يملأ الأرض، وإلى ثقافة متميّزة يجلب ثراؤها الباحثين والخبراء من كلّ حدب وصوب ؟

وما هي العوامل الكامنة وراء هذا التدني لمخرجات المنظومة التربوية ؟

هناك عوامل عديدة متداخلة تكمن وراء هذا؛ من ذلك:

أ- نظام التقييم والارتقاء:

- التذبذب في مستوى منظومة الإشهاد المعتمدة (السيزيام –النوفيام - 25 % في الباك).

- تكريس الارتقاء الآلي ممّا انعكس سلبا على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية

- تنفيل مجاني للتلاميذ ضعاف المستوى، في الباكالوريا باحتساب 25 % من المعدّل السنوي، وفي ذلك مؤشّر على غياب مرجعية ناجعة للتقييم.

- سوء توظيف مبدأ النجاح قاعدة، والرسوب استثناء، ممّا أدّى إلى ضعف مستوى الشهادات.

ب-نظام التكوين الأساسي والمستمر:

-خلل في نظام الانتداب والتكوين الأساسي للمعلّمين (مدّة التكوين/أهدافه/ برنامجه/ انعدام توافق بين بعض الأهداف والممارسات التطبيقية).

-انتداب مدرّسين بالابتدائي أو بالإعدادي أو بالثانوي من بين خرّيجي الجامعة التّونسيّة ضمن تخصّصات مختلفة دون تكوين في التربية والتدريس.

- غياب الدافعية في اختيار الحرفة وغياب مرجعية لكفايات المعلّم والدعوة المحتشمة للتمهين رغم بعض الإصلاحات التجميلية.

-اشتغال المنظومة التربويّة دون أفق استراتيجي يخطط لسياسة تكوينيّة وجيهة وواضحة،

- غياب قوّة تخطيط بالموارد البشريّة قادرة على ضبط الحاجات المستقبليّة على امتداد سنوات عديدة،

-حلّ مؤسّسات التكوين التمهيني، واستبدال بعضها ببعض لم يكن نتيجة دراسات علميّة موضوعيّة،

-بلوغ الظرف الراهن أعلى درجات الارتجال في خصوص التكوين الأساسي التمهيني، من ذلك عدم وجود مسلك جامعي خاص بتكوين المدرسين، وتعطّل المؤسسات المحدثة.

-عدم تثمين مشاركة الموظّف في الحلقات التكوينية والملتقيات والندوات، مما يحدّ من إقبال المعلّمين على التكوين المستمر في أثناء الخدمة.

- محدودية التمفصل بين الدراسة النظرية والخبرات الميدانية.

-غياب كلّي لقيس الأثر، ومتابعة الانعكاس، وتقويم التكوين الأساسي والمتواصل للمربين.

- غياب تكوين أساسي في البيداغوجيا، وعلم النفس، وأساليب التنشيط والتعلّمية، وتنمية الشخصية، وإدارة الذكاء الوجداني والذكاءات المتعدّدة، وغيرها من المعارف.

- شيوع نموذج تكوين عملي- نظري أو نظري– عملي، وغياب نموذج تكوين متمفصل مع الممارسة التربوية.

ج- منظومة التدريس والتنشيط:

- طغيان التلقين والاستجواب في المدارس.

- طغيان نموذج تدريس متمركز على التعليم والمعلّم، وليس على التعلم والمتعلم.

- ميل محدود جدّا للطرائق النشطة والمقاربات البنائية.

- قدرة محدودة جدّا للمدرّسين على تطبيق البيداغوجيا الفارقية.

- محدودية الانخراط في توظيف منهجي للمقاربة بالكفايات.

د-العلاقة التربوية والمناخ المدرسي:

-تواصل سلطوية العلاقة بين المعلّم والتلميذ، ممّا أدّى في حالات عديدة إلى :

- تربية التلميذ على الخضوع وعلى الدافع إلى التمرّد والانعزال، وتوتّر المناخ الصفّي والمدرسي.

- إضعاف روح المبادرة عند التلاميذ، وخفض قدرتهم على أخذ القرارات الفردية.

هذه الأسباب المتعلقة بسلطوية التربية أدّت، على ما يبدو، إلى نتائج سلبية أهمّها:

- إعادة إنتاج التسلّط وتثبيته في العلاقات التي يفرضها مربون يجدون صعوبة في ولوج قلوب الطلبة وعقولهم،

- تسرّب العديد من التلاميذ الذين كرهوا المدرسة لسوء إدارة صفّية، وفشل الطرائق المعتمدة، وغياب الإصغاء والمرافقة المجدية.

يتبين من التحاليل السابقة للواقع الحالي للمنظومة التربوية وجود ثغرات

وهنات عديدة تطال كلّ مكوّنات المنظومة في علاقتها ببعضها بعضا، أي هنات هيكلية أساسية؛ ممّا يدعو إلى توظيف منهجية متطوّرة لقيادة عملية الإصلاح؛ وهو ما نؤشر إليه في الفصول اللاّحقة.

4- فلسفة النظام التربوي المنشود : نموذج تربوي حداثي أصيل.

نادى إصلاح 1958 باعتماد نظام تربوي تونسي أصيل تكون مرجعيته الأولى الثقافة العربية الإسلامية، ومرجعيته الثانية، التربية الحديثة مع انفتاح على الحضارات الأخرى. تبنّى هذا النظام كذلك، في مستوى وعوده، الالتزام بتدريس العلوم والمعارف بالعربية بصفة كاملة، ما إن تتوفّر للدولة إمكانية الاستغناء عن المدرسين الأجانب من غير العرب. ولكن كلّ هذا لم يقع تطبيقه على النحو الذي أعلن عنه، بل شابه الكثير من التردّد ومن مخالفته، وأخيرا تمّ الابتعاد عنه شيئا فشيئا. ولم يُسجّل إلا استثناء جزئي حصل في الفترة 1976-1986، وهي الفترة التي حاول فيها محمد مزالي (وزير التربية الأسبق) تصحيح مسار التعليم حتى يعود إلى روح إصلاح 1958 كما تم الترويج له في بدايات وضعه وتطبيقه.

ما نحتاج إليه اليوم وفق نظرة الائتلاف هو الاستئناس بهذا النموذج التربوي الوطني الحداثي الأصيل.

1.4 – المرجعيات

يجد التوجّه الحداثي الأصيل في إصلاح المنظومة التربوية جذوره في عدّة مرجعيات، من أبرزها الدستور التونسي، وقيم الثورة، والإرث الإصلاحي التربوي الوطني، ورصيد التجارب التربوية الناجحة والمتميزة عالميا.

أ- الدستور:

يعتبر الدستور التونسي المرجع الأوّل لأي إصلاح تربوي. وقد تضمّن نوعين من الفصول ذات علاقة بالتربية:

- نوعا أوّل على علاقة مباشرة بالمسألة التربوية، تمثّله الفصول 16 و33 و39 و47.

- ونوعا ثانيا له اتّصال بالمسألة التربوية والتعليمية من خلال القيم المدنية والأبعاد الجغرافية والتاريخية والحضارية والحيوية للشخصية التونسية المشار إليها في هذا النوع من الفصول الدستورية؛ ووجه صلتها بالمسألة التربوية هو ضرورة أخذها بعين الاعتبار في بناء المناهج التربوية، وتحديدا في مواد مدرسية مثل الجغرافيا والتاريخ والفلسفة والحضارة، إلخ؛ وأيضا، في مختلف مكوّنات المنظومة التربوية ذات العلاقة بالتربية المدنية والقيمية والاجتماعية والحضارية

توجد هذه الفصول أساسا في البابين الأول والثاني من الدستور: الأول يخص المبادئ العامة، والثاني يخصّ الحقوق والحريات.

غير أنّ أبرز الفصول التي يمكن التوقّف عندها في مجال فلسفة النظام التربوي المنشود هما الفصلان الأول والتاسع والثلاثون. الفصل الأول يؤكّد على السيادة الوطنية والنظام الجمهوري وعلى اللّغة الرسمية للدولة (العربية) وعلى دينها الرسمي (الإسلام). أما الفصل 39، فيؤكد على التزام الدولة بـ"تأصيل الناشئة في هويتها العربية الإسلامية وانتمائها الوطني وعلى ترسيخ اللّغة العربية ودعمها، وتعميم استخدامها، والانفتاح على اللّغات الأجنبية والحضارات الإنسانية. ونشر ثقافة حقوق الإنسان".

ولهذه الخيارات الأساسية كلّها استتباعاتها المنهاجية التعليمية والبيداغوجية.

ب- قيم الثورة :

نعني بذلك قيم الحريّة والكرامة والعدالة الاجتماعية والديمقراطية التشاركية. إن قيم الثورة هي أخلاق السيادة على الذات والاستقلالية بكلّ معانيها الوجودية والمعرفية والسياسية والاجتماعية. فلا بدّ من تربية على قيم الثورة ليتعلّم الجيل الحاضر والأجيال القادمة كيف يحافظون على حريتهم وكرامتهم وكيف ينمونها ويستثمرونها بكل مسؤولية، في الإبداع والبناء الذاتي والمدني والاجتماعي.

ج- القيم الأصيلة:

تحتوي ثقافتنا العربية الإسلامية قيما عديدة تتناغم مع القيم الكونية والإنسانية: من ذلك مثلا قيم توقير العلماء، والرحمة بالمتعلمين، وقيمة العلم وتثمينه وجعله غاية في ذاته، وعدم توجيهه إلى تحقيق الربح المادي فقط، إنّما إلى الوجهة التي تنفع البشرية، وهو ما يعرف في ثقافتنا الأصيلة بـ"التزكية" والتي تعني عدم فصل العلم عن العمل الصالح.

د- الإرث الإصلاحي التربوي:

من أهمّ محطات الإرث الإصلاحيّ التربويّ النقد العمراني الخلدوني لنظام التعليم الديني التقليدي مكرّس تربية العسف المانعة ظهورَ أخلاق الاستخلاف والسيادة، ومكرّس التفكير الغيبوي الدغمائي المانع ظهورَ الروح العلمية الموضوعية.

وفي العصر الحديث، يمكن التوقف والاستفادة من مختلف مشاريع الإصلاح التي كُرّست لتطوير التعليم الزيتوني، مثل الجهود التي قام بها الشيخ سالم بوحاجب والشيخ محمد الطاهر بن عاشور والشيخ محمد النخلي والمصلح الطاهر الحداد. غير أن أبرز عمل في هذا المجال هو ذاك الذي قام به الشيخ محمد الطاهر بن عاشور في نقده المنهجي نظامَ التعليم الزيتوني في كتابه "أليس الصبح بقريب؟" الذي كتبه في مطلع القرن العشرين وقد شرع في تطبيق برنامج إصلاحي على مقتضى ما ورد في كتابه المذكور وفي قرارات مؤتمر المدرّسين الزيتونيّين لسنة 1944 منذ عودته لمشيخة الجامع الأعظم وفروعه ثانية سنه 1945. بحيث أدخل تدريس العلوم العصريّة باللغة العربيّة في صلب برامج التعليم الزيتوني، واستعان في ذلك بأساتذة تعليم ثانوي تابعين لإدارة التعليم العمومي وكفاءات تونسيّة من مهندسين وإداريّين يعملون في مختلف المؤسّسات العموميّة، فضلا عن حملة البكالوريا العربيّة التي أحدثها معهد الخلدونيّة إبّان رئاسة ابنه الشيخ محمّد الفاضل. ومن هؤلاء تكوّنت أوّل بعثة زيتونيّة إلى جامعات المشرق العربي.

ثم جاءت الشعبة العصريّة الزيتونيّة التي أحدثت صلب التعليم الزيتوني سنة 1951، وكانت تتويجا لنضال شاق خاضه الطلبة الزيتونيّون ومشائخهم المتنوّرين على مدى عقود، وجاءت مكمّلة للتجربة الإصلاحيّة التي بدأها الشيخ محمّد الطاهر سنة 1945. وقد ضمّت تلك الشعبة العصرية طائفة من العلوم العصرية تدرّس باللّغة العربية، مثل العلوم الرياضية

والطبيعية، إلى جانب تعليم اللغات الحديثة مثل الفرنسية والإنغليزية؛ جنبا إلى جنب مع تعريب مضمون المواد الدراسيّة وصبغه بالصبغة التي تنسجم مع مقتضيات الهويّة الوطنيّة العربية الإسلامية. وهو مشروع تمّ إيقاف العمل به، ولم يدم طويلا نظرا إلى تطبيق مسار توحيد التعليم.

هـ- التجارب التربوية الناجحة والمتميزة في العالم:

دأبت تونس على النقل عن نظام التعليم الفرنسي بحكم العلاقات التاريخية بين البلدين. إن هذا الأمر كان في السابق مفهوما من بعض الوجوه رغم نقائصه. ولكن توجد حاليا نماذج أخرى في العالم أثبتت نجاعة أكبر وتفوقا أظهر، خاصة في بعض البلدان والمقاطعات الآسيوية مثل شنغهاي وهونغ كونغ وسنغافورة وتايوان وكوريا الجنوبية، وفي بعض البلدان الإسكندنافية مثل فنلندا والسويد...

وبناء على تلك المعطيات، فإنّ الحاجة اليوم تشتدّ للاستفادة من تجارب هذه البلدان التعليمية والتربوية الناجحة والمتميّزة سواء في مستوى تعليم اللّغات والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وتعلّمها أو في مستوى التربية على القيم والأخلاق الحميدة والسلوك الحضاري.

ومن جملة المرجعيات السابقة في تكاملها وتفاعلها، يخرج لنا نموذج تربوي حداثي أصيل. وإن الحداثة الأصيلة التي يُريدها الائتلاف لنظامنا التربوي المنشود هي :

أولا : حداثة حقيقية وليست تحديثا شكليا، أي حداثة ضامنة حقّا لاستخدام أقصى طاقات العقل للتفكير الخلاق في ما يقدر العقل فعلا على حلّه من مشكلات.

ثانيا : حداثة أصيلة تُبنى من داخل الذات الفردية والجماعية الثقافية دون تعارض بين باراديغم الذات والحرية وباراديغم الجماعة أو الأمة والهوية.

ثالثا : حداثة أصيلة لا تختزل الوعي في الذكاء، ولا تقول بالإنسان ذي البعد الواحد، بل تسلّم بأن للإنسان أفئدة متعدّدة: الذكاء والوجدان والذوق الجمالي والروح.

رابعا : حداثة لا تلقي بالقيم الأصيلة وراء ظهرها. لأنّها قيم تعانق أفق الكونية، إلى جانب تجذّرها في أعماق الفطرة الإنسانية، مثل قيم الخير والجمال والرحمة والعفة والعدل.

خامسا : حداثة أصيلة تجمع بين القيم والفعّالية : فالفعّالية هي ثمرة اشتغال العقل التقني- العملي، والقيم هي ثمرة العقل الأخلاقي- العملي.

سادسا : حداثة تربوية تصل التعليم التقني بالتربية القيمية الاجتماعية وبالتربية المواطنية. واليوم توسّع مفهوم المواطنة ليمتدّ إلى العالم كلّه. الإنسان اليوم مواطن العالم، وهو ما يتطلب التربية على الهوية الأرضية المشتركة التي لا تتعارض مع الهوية الخاصة.

سابعا : الحداثة الأصيلة لا تُبنى إلا باللغة الأم. وكل شعوب العالم المتطوّر في آسيا وأوروبا وأمريكا تُعلّم أبناءها العلوم والفلسفات بلغاتها الأم؛ من منطلق أنّ الفكر وثيق الصلة باللّغة. واللّغة إن هي إلا أداة أولى لصياغة المفاهيم العلمية والأفكار ثم تستقرّ في الذهن وفق قواعد التفكير الكونية؛ ومن ثمّة، يمكن الانفتاح على لغات أخرى واستجلاب معارف وعلوم أخرى والاستزادة منها بعد تحصيل قواعد التفكير السليم باللغة الأم.

2.4- الغايات المنشودة في المنظومة التربوية:

كانت الغاية الكبرى لإصلاح 1958 هي تكوين الإطارات اللازمة لبناء الدولة الوطنية في مختلف المجالات وتشغيل مكنة الإنتاج، وقد تحقق من هذه الغاية القدر الوافر، رغم النقائص التي شابت تطبيق ذلك الإصلاح. واليوم لا تنقطع الحاجة إلى تخريج المدرسة والجامعة التونسية الأطر العليا والوسطى اللاّزمة لإعادة بناء الدولة على أسس عصرية ومنضبطة بقواعد الحوكمة الرشيدة، خاصة بعد تراجع جودة مخرجات المنظومة التربوية إلى درجة تهدّد مبدأ استقلال البلاد والسيادة الوطنية لكثرة تعويلها في الوقت الحاضر على الإطارات المتخرّجة من نظم تربوية أجنبية خاضعة لغايات ومنظومة قيم لا تلتقي بالضرورة مع نظام الغايات ومنظومة القيم الوطنية التونسية الأصيلة.

ويمكن إجمال غايات النظام التربوي المنشود الذي يجب أن يكون نظاما شعبيا ديمقراطيا في العناصر التالية:

- تأصيل الناشئة في هويتها العربية الإسلامية وانتمائها الوطني والقومي مع الانفتاح على مفهوم المواطنة العالمية.
- العمل على تحلّي الناشئة بالقيم السامية بأنواعها المختلفة: القيم العلمية (مثل النزاهة والموضوعية والمصداقية) والقيم الجمالية (مثل تذوق الفنون الجميلة والموسيقى والإبداع الفني) والقيم الأخلاقية (مثل الاستقامة والصدق والوفاء بالعهد) والقيم المهنية (مثل الإتقان والإخلاص والانضباط) والقيم الدينية (مثل التوبة والتقوى) والقيم الوطنية (مثل الفداء والتضحية من أجل الوطن) والقيم المواطنية (مثل الحرية والديمقراطية والكرامة والمشاركة وتقبل التعدد والاختلاف والعيش المشترك).
- تمكين المتعلمين من التملك الحقيقي للغة العربية، والحذق الجيّد للغتين على الأقل من اللغات الحيّة، قراءة وإنتاجا كتابيا وشفويا تواصليا.
- تمكين المتعلمين من التحكّم في ناصية العلوم والتكنولوجيات الرقمية واكتساب الروح العلمية والقدرة على استيعاب "الصدمة التكنولوجية" والقدرة على الإضافة والإبداع في المجال العلمي والتكنولوجي.

- تمكين المتعلمين من كفايات مهنية عصرية تؤهلهم للاندماج اليسير في سوق الشغل وتطويره وتوسيعه وفق معايير الجودة الشاملة والحوكمة الرشيدة.

3.4- ملامح خرّيج مدرسة المستقبل المنشودة:

بناء على المرتكزات السبعة التي شكلت ملامح الفلسفة التربوية المنشودة، وبناء على غايات النظام التربوي المنشود، يمكن ضبط ملامح الخرّيج من

المدرسة التونسية. هذا الخرّيج المنشود هو:

1. ذات مفكّرة بحريّة لا تحدّها إلا ضوابط التفكير المنهجي العلمي أو العقلاني الفلسفي بالمعنى الجديد للعقلانية، أي المتّسع للتجربة الوجدانية والروحية الحرّة. فهو كائن حرّ عقلا وروحا يتميّز بالحسّ النقدي وبالانفتاح على أنماط متعددة من المعقولية. وهذا الملمح يستوجب صياغات منهاجية تستجيب لمتطلباته ومتطلّبات توظيف بيداغوجيا بنائية مفتوحة.
2. ذات تشعر بانتماء عميق لأمّته وحضارته، وفي علاقة إيجابية مع ثقافة أمّته يعي بها على نحو مدرك ما تنطوي عليه من عناصر قوّة معرفية وروحية وقيمية، وما تتطلبه من مراجعات وتجديد على نحو حرّ دون وصاية ولا تأثيم.
3. ذات فردية متشبعة روحيا، تتمتع بذوق جمالي رفيع ومتوازنة وجدانيا وملتزمة قيميا ومحصّنة بالمنهج العلمي من كلّ الاختراقات اللاّعقلانية، غير جانحة للعنف ولا للعدوان، محبّة للإنصاف والسلم دون التنازل على الحقوق المشروعة والمبادئ الأخلاقية السامية.
4. مواطن مسلّح بكفايات أفقية وفنّية تساهم في بناء الوطن وتعزّز استقلاله وازدهاره؛ وفي تنمية روح الغيرة عليه من كل تخريب أو استعمار.
5. عضو نشط في المجتمع المدني ومسهم في إحلال روح التعاون والأخوة الإنسانية والسلم العالمي متواصل بشكل مثمر وأخلاقي مع بقية إخوانه من أفراد الجنس البشري في مختلف أرجاء العالم، ومستفيد من علومهم وخبراتهم وتقنياتهم ومتذوق لفنونهم وآدابهم.
6. حاذق مهنة دقيقة أو مضطلع بمهمّة سامية متقن لها ومتشبع بالقيم التي تجعلها في خدمة المجتمع والبشرية.
7. متقن لغته الأم قراءة وكتابة وتواصلا شفويا مع حذقه لغة أجنبية أو أكثر.

5- اختيار مدخلين من مداخل إصلاح المنظومات التربوية (Paradigmes)، وتحديد معاييرهما:

1.5- مدخلا إصلاح المنظومة التربوية:

يتنزّل اختيار مدخلين من مداخل إصلاح المنظومة التربوية التونسية في إطار مجال معرفي حديث نسبيّا، تحت مسمى "هندسة الإصلاحات التربوية" (Ingénierie des réformes des systèmes éducatifs)، من منطلق أنّ هذا النهج في مباشرة الإصلاح يضمن مستوى مقبولا من الاتّساق الداخلي والخارجي للإصلاح من جهة ، قدرا مناسبا من الفعّالية والفاعلية بما يؤمّن مستوى عاليا من الجودة من إصلاح للمنظومة، من جهة أخرى.

ويجوز إيجاز هذه المداخل في نطاق هندسة إصلاح المنظومات التربوية في خمسة، وهي :

- المدخل القائم على الحوكمة المطبّق في قطاع التربية والتعليم.
- مدخل الجودة.
- المدخل الإستراتيجي.
- المدخل القائم على معايير البنك الدولي.
- المدخل التنفيذي.

ونشير إلى أنّ لكلّ مدخل (paradigme) أدوات خاصة به، وهي:

- المجالات (Domains)
- المعايير(Standards)
- المؤشّرات (Indicators)
- الممارسات والإجراءات (Practices)
- مقاييس التقدير(Rubrics)

وقد اختار الائتلاف من هذه المداخل مدخلين اثنين، هما:

- مدخل الحوكمة المطبّق في قطاع التربية والتعليم،
- والمدخل الإستراتيجي الذي يُدمج في طيّاته معيار الجودة.

2.5- مدخل الحوكمة المطبّق في التربية والتعليم:

يقوم مدخل الحوكمة على مبدأين، هما أنّ التنظيم الهيكلي والإداري هو أساس كلّ تطوير وكلّ إصلاح للمنظومة التربوية، وأنّ الثقافة السائدة في الهيكل الإداري أو في المؤسّسة التعليمية هي الدافعة الفعلية في اتّجاه الإصلاح. ومن هذا المنطلق ، فإنّ الحديث عن الحوكمة، يُحيلنا أساسا إلى البحث في تطوير التنظيم الهيكلي والإداري للمؤسّسة التعليمية أو للهيكل الإداري على الصعيد المركزي وعلى الصعيدين الجهوي والمحلّي، وأيضا إلى البحث في تطوير طرائق التسيير لمختلف الهياكل في اتّجاه الاستجابة إلى غايات الإصلاح وأهدافه.

3.5- معايير الحوكمة:

نضيف أنّ إصلاح هياكل المنظومة التربوية القائم على الحوكمة، يحتكم إلى مجموعة من المعايير، هي التالية :

- **المشاركة** : للرجال والنساء على حدّ سواء، والمشاركة للمجتمع المدني القريب من الهيكل الإداري أو المؤسّسة المدرسية، ولأولياء الأمور، والتلاميذ، والطلبة. وتكون المشاركة مباشرة أو عن طريق ممثّلين لهم.

- **التوافق** : ومفاده أن يُؤخذ بعين الاعتبار اختلاف الاهتمامات، والآراء، ووجهات النظر بين أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى اتّفاق على ما هو الأنسب للمجتمع عموما، أو للفئة أو للمجموعة المحلّية.

- **الاستقلالية في اتّخاذ القرار:** وتتمثّل في أن تتّخذ المؤسّسة القرارات الراجعة إليها بالنظر بالاستئناس بالقوانين والتراتيب ناظمة وظائفها في مجال تخصّصها، دونما ترخيص مسبق من الجهة العليا.

- **المساءلة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات:** ومفادها أن تخضع هياكل المنظومة التربوية، والمؤسّسات التعليمية العامة والخاصة، كما يخضع العاملون فيها ومختلف المتدخّلين الخارجين، إلى المساءلة العامة وأمام من سيتأثّرون بالقرارات المتّخذة.

- **الشفافية:** ولها وجهان : يتمثّل الوجه الأوّل في اتّخاذ القرارات بوضوح، والعمل على تنفيذها وفق القوانين والتراتيب الجاري بها العمل. ويتّصل الوجه الثاني بتوافر المعلومة ويُسر الوصول إليها من قبل من هو في حاجة إليها، وخصوصا من قبل من سيتأثّر بتطبيق القرارات المتّخذة.

- **الفعّالية:** وتتعلّق بمدى تحقيق الأهداف المرسومة، وبمدى توافق النتائج مع احتياجات المجتمع.

- **الفاعلية:** وتتّصل بالعلاقة بين نتائج العمل المنجز والتكلفة المالية، أو أيضا بالكلفة في استخدام الموارد المادية والبشرية.

- **حكم القانون وسيادته:** ويتمّ ذلك باعتماد أشكال عمل شرعية تقوم على عدم التحيّز بما يحفظ حقوق الأفراد جميعا.

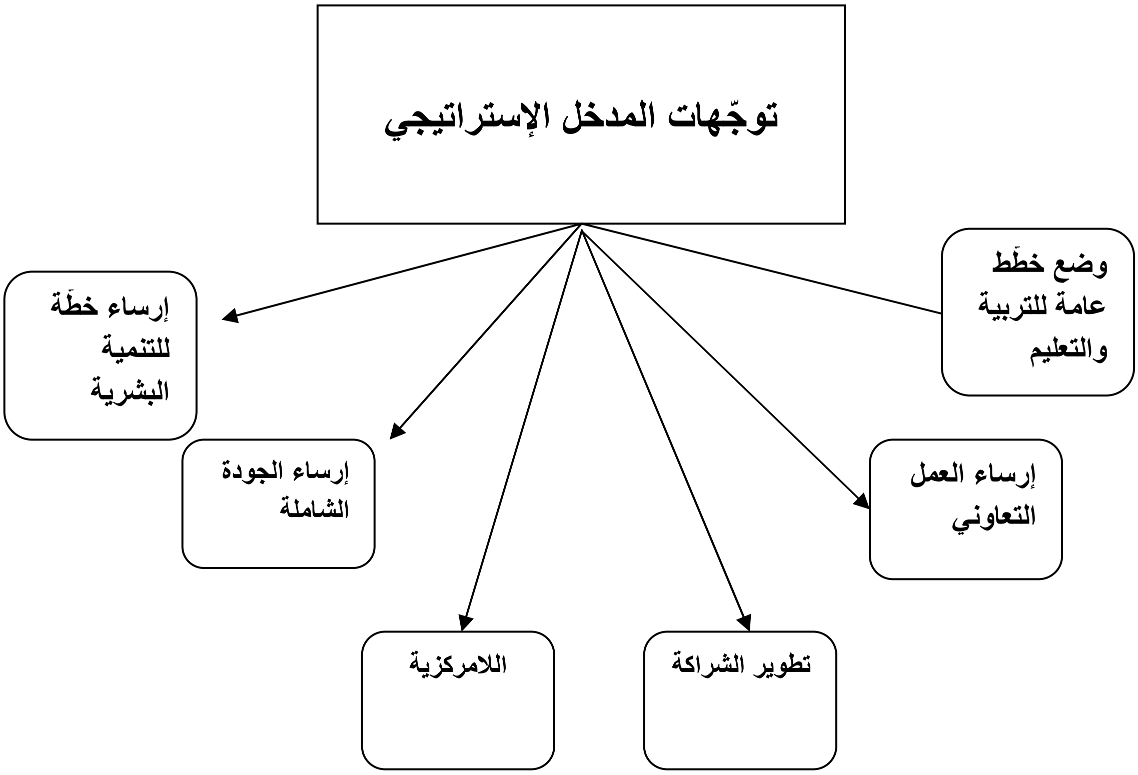
- **المساواة والشمول:** ويتجسّمان في أن تشعر فئات المجتمع كلّها بأنّها معنية بما يجري في المؤسّسة التربوية، وبأنّها غير مستبعدة من اتّخاذ القرار.

ونلاحظ أنّ العمل بمقتضى الحوكمة يؤثّر حتما في جميع مكوّنات المنظومة التربوية؛ ومن أوجه هذا التأثير: التنمية المهنية للإطارات التعليمية والإدارية، ودعم عملية التعليم والتعلّم في ضوء ما يُسمّى بـ"القيادة الرشيدة". ومن التأثير أيضا ما توفّره المؤسّسة المدرسية من إمكانيّات تساعد في التجديد ، وتشجّع على المبادرة الإبداعية والاستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة؛ ممّا ينعكس إيجابا على مخرجات التربية والتعليم خصوصا في ظلّ نظام ديمقراطي يقوم على المشاركة، والتوافق المتبصّر، ودعم المؤسّسة المدرسية من قبل المجتمع المحلّي المشارك أصلا في اتّخاذ القرار من موقعه، وفي تسيير المؤسّسة المدرسية.

للحوكمة كذلك متطلّبات يؤخذ بها لتقييم مستوى تطبيقها والعمل بمقتضاها؛ علما أنّ هذه المعايير تختلف من منظمة إلى أخرى. فعلى سبيل المثال: اعتمدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) ، وبنك التسويات المالية (BIS) ، ومؤسّسة التمويل الدّولية التابعة للبنك الدولي ، شبكات من المعايير مختلفة عن بعضها بعضا.
ونلاحظ أيضا أنّ كلّ معيار من هذه المعايير يحتاج إلى تحويله إلى مجموعة من المؤشّرات، وتحويل كلّ مؤشّر إلى مجموعة من الإجراءات والسلوكات العملية، وكذلك إلى مقاييس تقدير ليكتمل المشهد. ويُنجز هذا العمل فريق من الخبراء ومن المتدخّلين مباشرة في المجال التربوي والتعليمي.

4.5- المدخل الإستراتيجي:

يُركّز المدخل الإستراتيجي على وضع الخطط الشاملة، وتحديد الأهداف العامة، وبناء الإستراتيجيات العملية، وعلى متابعة تنفيذها. ويمثّل الشكل التالي أهم المعايير التي صيغت في شكل توجّهات يقوم عليها المدخل الإستراتيجي:



وفيما يلي بعض توضيح لهذه التوجّهات:

التوجّه الأول : وضع خطّط عامة ومتكاملة للتربية والتعليم على مستوى الوزارة.

يؤكّد هذا التوجّه على أهمّية التخطيط في الإدارة الإستراتيجية. ونشير إلى أنّ الخطط الموضوعة تشمل كلّ البرامج والمشاريع التطويرية بعد بيان وجاهة اختيار هذه المشاريع والبرامج.

التوجّه الثاني : إرساء العمل التعاوني بين الإدارات، وبينها وبين المؤسّسات المدرسية.

التوجّه الثالث : إحداث قاعدة شراكة مع المنظّمات والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني، وتعزيزها.

تعتبر الشراكة من مقوّمات المدخل الإستراتيجي. وقد بيّنت تجارب عديدة في العالم أنّ الإدارة الإستراتيجية تشاركية بالأساس لكي تضمن حظّها من النجاح. والشراكة معناها عدم الاقتصار على العاملين بالوزارة، إنّما يتجاوز ذلك إلى العاملين في المؤسّسات التعليمية. وتشمل الشراكة أولياء الأمور، والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية ، ومؤسسات المجتمع المدني.

التوجّه الرابع : تعزيز اللّامركزية في إدارة النظام التعليمي لفائدة المؤسّسات المدرسية.

تُعتبر اللاّمركزية من متطلّبات الإدارة الإستراتيجية. وتمثّل في إعطاء صلاحيات أكثر إلى المدارس في مجالات إدارية ومالية وفنّية. ومن هذه الصلاحيات :

- ❖ اتّخاذ القرار فيما يخصّ موازنات المدرسة المالية،
- ❖ اتّخاذ القرار فيما يتعلّق بتحديد الحوافز والعلاوات للموظّفين بالمدرسة،
- ❖ ترشيح المعلّمين والإداريين العاملين بها للمشاركة في الدورات التدريبية،
- ❖ متابعة تطوّر أداء المشاركين في الدورات التدريبية على مستوى عملهم التعليمي وفيما له علاقة بمحتويات التدريب،
- ❖ القيام بتقويم أداء المعلّم والموظّف الإداري في إدارة المدرسة.

وفي هذا الإطار، يصبح، عموما، للمدرسة أربعة أدوار:

التخطيط: ويتمثّل في إعداد خطّة سنوية، وفي متابعة تنفيذها يوميا، وإعداد تقارير شهرية عن تقدّم العمل فيها؛ بالإضافة إلى إعداد خطّة إستراتيجية عادة ما تمتدّ إلى خمس سنوات.

التربية والتعليم: وهما أكثر الأدوار تشعّبا لتعدّد العناصر المتداخلة فيهما: المعلمين، المتعلّمين، المناهج، الكتب المدرسية، الوسائل التعليمية. لكنّهما يظلاّن أكثر الأدوار أهمّية لأنّهما مرتبطان مباشرة بعمليتي التعليم والتعلّم.

دور إداري: ويتمثّل أهمّ ما في الدور الإداري الذي تضطلع به المدرسة في إدارة الشؤون المالية، وشؤون الموظفين، والخدمات، والمشتريات، والتجهيزات.

دور مجتمعي متمثّل في المشاركة المجتمعية: وهو الدور الذي بدأ يتجلّى بوضوح في الآونة الأخيرة؛ علما أنّ الشركاء ممثلي المجتمع عديدون، هم أولياء الأمور، ومؤسسّات حكومية محلّية، ومؤسّسات تجارية وصناعية، وجمعيات المجتمع المدني، وسوق العمل...

التوجّه الخامس: تكريس إدارة الجودة الشاملة بالنظام التربوي.

التوجّه السادس: إعداد خطّة متكاملة للتنمية البشرية في الوزارة.

ونستنتج ممّا سبق أنّ إصلاح المنظومة التربوية وفق المدخل الإستراتيجي يمكن أن يتمّ في اتّجاه تحويل المنظومة التربوية وفق المتطلّبات التالية:

- ألاّ يتمّ التحويل بشكل كلّي ودفعة واحدة، إنّما بشيء من التأنّي: أي على مراحل،
- تأسيس التحويل على الأبعاد الموجبة المتوافرة في النظام السابق،
- اعتماد المتابعة والتعديل في المسار كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

ونشير إلى أنّ المعايير والمؤشّرات التابعة لها، لا يمكن توظيفها إلاّ على مكوّنات المنظومة التربوية؛ فهي لا تعمل في فراغ أو على فراغ. لذا، وجب في الكتاب الأبيض، تحديد لهذه المكوّنات التي هي في آخر الأمر، الموضوعات التي سيجري عليها الإصلاح.

6- اختيار المكوّنات الأساسية للمنظومة التربوية التي سيجري عليها الإصلاح:

1.6- الموضوعات في المنظومة التربوية التي سيجري عليها الإصلاح:

نشير في البداية إلى أنّ الموضوعات، التي يعتبرها الكتاب الأبيض للائتلاف موضوعا للإصلاح، مستنبط بعضها من تقرير حول استشارة مدرّسي التعليم الابتدائي التي جرت يوم 18 جوان 2012 بتونس؛ وبعضها الآخر، من تقارير لدراسات حول مكتسبات تلاميذ الصف السادس والصف السابع من التعليم الأساسي، جرت عام 2006 بتونس؛ إضافة إلى دراسات استُخدمت فيها منظومة (SWOT) في نفس المجال.

تتجمّع هذه الموضوعات التي سيجري عليها الإصلاح، في أربعة محاور، وذلك كما يلي:

ء- **المحور الخاص بالمنظومة التربوية في كلّيتها**، ويشمل الموضوعات التالية:

- الخيارات السياسية المعتمدة في المنظومة التربوية،
- التوجّهات التعليمية الكبرى،
- الأبعاد الهيكلية والإستراتيجية،
- التخطيط، والإنفاق

- التوجيه المدرسي،
- منظومة التقييم،
- مردودية المنظومة التربوية الداخلية والخارجية.

ب- **المحور الخاص بالتعليم الأساسي والتعليم الثانوي**؛ ويُغطّي هذا المحور الموضوعات التالية:

- الأهداف التربوية للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي،
- المناهج التعليمية في التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي،
- المواد التعليمية،
- الكتب المدرسية والمُعينات البيداغوجية،
- المقاربات البيداغوجية والطرائق التدريسية،
- نظام الارتقاء والإشهاد،
- الانتداب والتكوين للمدرّسين،
- الكفاءة المهنية للمدرّس،
- المكانة الاجتماعية والوضع المادي للمدرّس،
- تقييم عمل المدرّس،
- المرافقة والتأطير البيداغوجي،
- العلاقة بين المدرّس والإطار البيداغوجي.

ج- **المحور الخاص بالمؤسّسة المدرسية**، ويشمل الموضوعات التالية:

- الفضاء المادي بالمؤسّسة المدرسية،
- التسيير الإداري بالمؤسّسة المدرسية،
- الأوضاع الخاصة بالمؤسّسة،
- الزمن المدرسي،
- الحياة المدرسية،
- هياكل الحوار والتشاور في المؤسّسات التعليمية،
- الخدمات المسداة بالمؤسّسة المدرسية،
- نظام التأديب،
- علاقة المؤسّسة المدرسية بمحيطها،
- العلاقة التربوية داخل المؤسّسة المدرسية،
- حصص التدارك والدعم والدروس الخصوصية.

د- **المحور الخاص بالإدارة المدرسية**، ويجمع هذا المحور الموضوعات التالية:

- علاقة الإدارة المركزية بالمندوبيات الجهوية،
- مدى تطبيق نظام اللامركزية واللاّتمركز في إدارة المنظومة التربوية،
- مدى ممارسة الاستقلالية للمؤسّسات التعليمية،
- الوضع القانوني للمدارس الابتدائية،
- المردودية الداخلية والخارجية للمؤسّسات المدرسية،

هذا، ويمكن إضافة موضوعات أخرى عندما يكون ذلك مفيدا ووجيها.

2.6- إصلاح المنظومة التربوية في شكل إحداثات:

لا يتمثّل الإصلاح فقط في تطوير الموضوعات السابقة، إنّما يتمثّل أيضا في إحداث مؤسّسات ومنظومات جزئية لم تكن متوافرة في المنظومة الحالية؛ ومن هذه الإحداثات التالية:

1.2.6-إحداث مجلس أعلى للتربية، ويكون مستقلا عن وزارة التربية ومن مهامه: إبداء الرّأي وتقديم توصيات ومقترحات ومشاريع حول:

- السّياسة الوطنيّة للتّربية وفقًا لمتطلّبات التّنمية الاقتصادية والاجتماعيّة والثّقافيّة والبشرية للبلاد؛ باعتماد المعايير الدولية؛

- الخطط التّنفيذيّة وبرامج التّكوين الأساسي والمستمّر ومنظوماته، وكذلك منظومات الجودة والرّقابة والتّقييم والمتابعة والاعتماد اللاّزمة لتنفيذ السّياسة الوطنيّة للتّربية والتّعليم.

- أسس التّنسيق ومقوّماته بين الخطط الوطنيّة المتّصلة بتكوين مختلف أصناف الإطارات ذات العلاقة بالشّأن التّربوي، بما في ذلك الإصلاحات التّربويّة الكبرى والأنظمة الأساسية الأساسيّة.

- مشاريع النصوص القانونية أو التنظيمية ذات الأهمية الخاصة بالنسبة لقطاع التربية والتكوين؛

- سبل تحقيق التّرابط والتّكامل بين منظومات التربية والتّكوين المهني والتّعليم العالي والبحث العلمي بهدف دعم الكفاءات والخبرات العلميّة الوطنيّة والتّشجيع على التّعلّم مدى الحياة والنّهوض به.

2.2.6- إحداث معهد وطني لتقييم المنظومة التربوية والتكوين؛ من مهامه:

- إجراء تحليلات للسياسات العمومية في مجالات التربية والتعليم والتكوين.
- تقييم المشاريع والخطط التّربويّة، واقتراح الطّرق والأساليب الكفيلة بتطويرها.
- تقييم أداء المؤسّسات التّربويّة، واقتراح الإستراتيجيات لتطويره بما يساعد في تحقيق الغايات المرسومة للمنظومة التّربويّة والتكوين عامّة.
- تقييم مكتسبات المتعلّمين ونواتج التّعلّم في ضوء معايير الكفايات المستوجبة.
- تقييم مدى تطوّر المردودية الداخلية والمردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين ومدى التّحسن الحاصل، عبر التّقييمات المتعاقبة، على مستوى جودة الخدمات المقدّمة للمتعلّمين.

3.2.6: إحداث ميثاق وطني للتربية.

يتكوّن الميثاق من أبعاد عديدة منها:

- المبادئ العامة للميثاق.
- غاياته الأساسية.
- فضاءات التجديد والتطوير في مجالي التربية والتعليم.
- تمثّل جودة التربية والتعليم، وسبل تجسيم ذلك.
- الحوكمة الرشيدة.
- الموارد البشرية.
- القيادة والتسيير.
- الشراكة والتسيير.

4.2.6- إحداث كلية للتربية لخدمة المنظومة التربوية.

تفتقر تونس إلى كلية للتربية؛ علما أنّ مثل هذه الكلّية متوافر في الأنظمة الجامعية الانقلوسكسونية، ولم تتمثّل تونس مسارا خاصا بالذين يريدون امتهان التدريس والتعليم كما هو موجود في المنظومة الفرنسية رغم أن فرنسا ظلت ملهمة تقليديا لكل أصحاب القرار في تونس. النتيجة أن البلاد تفتقر إلى حدّ الآن إلى سياسة واضحة فيما يخص تكوين المعلّمين والأساتذة وأساتذة التعليم العالي، لأن تكوين أساتذة ومعلمين أكفاء يحتاج إلى وجود كلية للتربية ليتخرّج منها المدرّسون سواء للابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي، ويكون برنامج الدراسة يشمل التكوين في مادة الاختصاص وفي البيداغوجيا وتعلّمية المواد وفي الثقافة العامة والاجتماعية والسيكولوجية منها بالخصوص، ويتخرّج المعلمون منها بعد إجازة خاصة بمهنتهم ويتخرّج أساتذة الثانوي بعد ماجستير تكميلي من الناحية العلمية والبيداغوجية. ويمكن تكوين المربّين الخاصين بالروضات ودور الحضانة في دورات تكوينية قصيرة خاصة بهم في كلية التربية.

يستجيب مشروع إحداث لكلية التربية إلى حاجة ماسة لإنجاح الإصلاح التربوي. فهي توفّر مختلف حاجات المنظومة التربوية من حيث الموارد البشرية المؤهلة والمتخصصة، من ذلك:

- متخصّصين في بناء المناهج التربوية.
- متخصّصين في بناء النظم التربوية وتقويمها.
- متخصّصين في المقاربات التربوية العامة وفي الطرائق البيداغوجية.
- متخصّصين في التقويم التربوي.
- متخصّصين في منهجيات التأليف المدرسي.
- أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع التربوي.
- أساتذة وباحثون في تعلمّيات المواد أو ما يعرف بديدكتيات المواد.
- احتياجات الإدارة التربوية البشرية.
- الأساتذة المكونين في المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية.
- باحثين في المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، الذي من المنتظر أن تتّسع احتياجاته وتتنوع وظائفه أكثر فأكثر.

هذا، ويمكن إلحاق عدد من المجازين في الآداب والعلوم والتقنية والاقتصاد والتصرف والفنون الجميلة، بهذه الكلية للتكوّن في فلسفة التربية وتاريخ التربية لاكتساب عمق في التصوّر لموضوع التربية، وعلى طرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي التربوي وعلم نفس المراهقة.

ومن هذا المنطلق، يمكن أيضا، توجيه الشباب المعطّل عن العمل منهم، لاجتياز مناظرة للتكوّن مدة سنتين في كلية علوم التربية على تدريس مادة اختصاصه. (الجليدي، 2014).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الائتلاف مستعدّ لتقديم تصور مفصل عن الملفات الأساسية والفرعية التي يجب إعدادها لبعث كلية علوم التربية، والتعاون في مزيد تفصيلها وتعميقها مع الباحثين والخبراء في علوم التربية.

7- تطبيق المعايير والمؤشّرات على الموضوعات المشار إليها في الفصل السابق:

يُنجز هذا العمل في مرحلتين اثنتين:

1.7- **المرحلة الأولى:** ترجمة كلّ معيار إلى مؤشّرات؛ فضلا عن ترجمة كلّ مؤشّر إلى إجراءات وسلوكات عملية.

2.7- **المرحلة الثانية:** تطبيق المعايير من خلال المؤشّرات التابعة لها على الموضوعات المشمولة بالإصلاح؛ والتثبّت من وجاهة التطبيق لاستخراج مواطن القوّة ومواطن الوهن بهدف إصلاحهما وتطويرها ووضع خطّة للغرض.

8- محطّات التقييم لإصلاح المنظومة التربوية:

ترافق عملية الإصلاح تقييمات أربعة سيعمل الائتلاف على إجرائها في أربع محطّات تُستخدم فيها أدوات في شكل شبكات تستند إلى معايير محدّدة. وتتمثّل الأدوات أو شبكات التقييم في التالية :

- شبكة أو أكثر لتقييم الاتّساق الدّاخلي للإصلاح إثر بنائه، واتّساقه الخارجي في ضوء الأهداف العامة التي رُسمت له.
- شبكة أو أكثر لتقييم ظروف تنفيذ الإصلاح على أرض الواقع، وترصُّد المواطن الموجبة في ذلك، والمواطن السالبة من أجل تلافيها والتدخّل لتعديلها.
- شبكة أو أكثر لتقييم الإصلاح إثر تنفيذه مباشرة.
- شبكة أو أكثر لتقييم أثر الإصلاح بعد خمس سنوات إلى عشر من الانتهاء من تنفيذه. ويتمّ ذلك عن طريق بحث علمي يُطبّق للغرض.

وتُبنى أدوات التقييم بالاستناد إلى معايير ومؤشّرات وفق خصوصية المرحلة؛ مع الاستئناس بالتجارب العربية والأجنبية في المجال. وتُسجّل نتائج التقييم في تقارير تُرفع إلى فريق الخبراء المكلّف بقيادة الإصلاح، وإلى السلطات المعنية بهدف اتّخاذ القرارات المناسبة.

9- إصلاح مسائل عاجلة، ومنها:

1.9 – تحسين البنية الأساسية في المدارس الابتدائية ودعمها.

تعتبر المدرسة من أهمّ البنايات في حياة التلميذ؛ وهي لا تؤثر في نفسيته فقط؛ بل تؤثر في ذوقه وفي علاقته بالملك العمومي؛ ولذلك لا بدّ من أن تستجيب لشروط معمارية سواء في هيكلها الخارجي أو في توزيع فضاءاتها الداخلية لتستجيب لسرعة حركة الأطفال، وتمكّن المعلّمين من مراقبتهم خلال الراحات الموزّعة كامل اليوم بين ساعات التدريس؛ وبالتالي لا بدّ من إنجاز كرّاس شروط توضع فيه كل شروط بناء مدرسة سواء تعلّق الأمر بمدرسة عمومية أو بمدرسة خاصة.

أمّا بالنسبة للمدارس الموجودة حاليا، فلا بدّ من تفقّدها والتثبّت من إمكاناتها الأساسية وتعهّدها بالصيانة الدورية، وإدخال تحسينات على وسائل التدريس بها استجابة لتطوّر طرائق التدريس في البلاد ووسائلها. كما يتعيّن تخصيص قاعة للدوام في كل مدرسة حتى لا يترك التلاميذ دون حراسة في الساعات الخاوية أو عند غياب معلّم.

واستجابة للزوم انفتاح المدرسة على محيطها وخاصة على أولياء التلاميذ، واستجابة لأهمّية العمل اليدوي لدى الأطفال، لابد من تشريك أولياء الأمور والتلاميذ والفعاليات المدنية في صيانة المدرسة (حديقة المدرسة، ساحة المدرسة، النظافة العامة،..) كلّ حسب جهده وإمكاناته. ويبقى الحمل الكبير على الدولة التي عليها أن توفّر أدوات التدريس من مستهلكات ومن تجهيز ومن أثاث وسبورة وحواسيب، وربط بالشبكة المعلوماتية؛ كما على الدولة القيام بإحصاءات سنوية ونشرها لمعرفة مدى استجابة المدارس للحدّ الأدنى لظروف تساعد في حب المدرسة واحترامها.

ولتساوي الفرص، يتعيّن توسيع شبكة الهاتف لتصل إلى كلّ المدارس بسعة جيدة حيث ما زالت أغلب المدارس الريفية دون ربط.

ويجب تثبيت مخفّضات للسرعة على الطرقات المحيطة بالمدرسة التي يسلكها التلاميذ، ووضع علامة مدرسة عند مدخل النهج ومخرجه.

وعلى مدى أطول يمكن التفكير في بناء المطاعم المدرسية الموفرة لوجبات غذائية نهارية صحية ومتوازنة مجانا لكل التلاميذ، على غرار ما هو معمول به في المدارس الفنلندية، فضلا عن توفير قاعات المذاكرة والمطالعة والأنشطة الثقافية والفنية وورشات العمل اليدوي ومساحات البستنة، كل هذا في علاقة بالتصور الجديد الذي سيوضع للزمن المدرسي. كما يجب التفكير في حلول جدية لتيسير التنقل للتلاميذ إلى المدارس، خاصة في الجهات الداخلية والأرياف.

2.9- معالجة قضية الدروس الخصوصية.

تنظّم دروس التدارك إمّا باقتراح من المعلّم أو من مدير المدرسة، أو بمبادرة من الولي الذي يريد أن يساير ابنه (أو ابنته) زملاءه (أو زملائها) في الدراسة ولا يتخلّف عنهم.

ويمكن أيضا، أن تكون دواعي التدارك غياب أستاذ لمدّة طويلة تجعل التلاميذ متخلّفين في مسايرة المنهاج التعليمي، علما أنّ هذه عوامل بيداغوجية لا تحصل في الحالات الاعتيادية التي يكون فيها التلاميذ قد حضروا كلّ الدروس، ووجدوا الإحاطة الطبيعية في بيوتهم، وراجعوا دروسهم بصورة عادية ومتواصلة طوال السنة (وزارة التربية، إدارة الاتصال، 2011). وتستخدم الدروس الخصوصية لتحضير المناظرات؛ وهي طريقة غير عادلة اجتماعيا لأنها تضيف حظوظا أكبر للميسورين الذين يستطيعون دفع أجرة أساتذة يعتنون بأبنائهم وحدهم ليتفوّقوا على أقرانهم ويفوزوا بالأماكن الموضوعة على ذمّة المتبارين ممّا يمكّن متبارٍ أقل كفاءة من إقصاء متبارٍ كفء.

ويشتكي بعض الأولياء من تصرّف بعض المعلّمين الذين لا يراعون الحالة الاجتماعية للأولياء ويعاقبون التلميذ الذي لا يدفع تكلفة الساعة الإضافية؛ وذلك بترتيبه في رتبة متخلفة بعد التلاميذ الذين يدفعون. وهذه حالات لا يمكن تعميمها ولكنها خطيرة ويجب التصدي لها.

من أهم المضار التي تنجرّ عن متابعة التلميذ للدروس الخصوصية هي فقدانه حسّ" المبادرة والاعتماد على النفس ممّا يجعله أقلّ استعدادا لتحمّل مسؤولية تعلّمه، وخاصة على مستوى المراجعة؛ وإذا استثنينا النوابغ، فإنه ينتج لدى هؤلاء التلاميذ تبلّد في التفكير ونزعة للاعتماد على الآخر. فتتطوّر الأنانية والتكبّر لديهم، كما تمكّن الدروس الخصوصية من النجاح دون تملّك المفاهيم الأساسية. ويتعوّد التلميذ عدم الاهتمام بالتفاصيل التي لا تعطي عددا إضافيا في الامتحان؛ ممّا يرسّخ لديه فيما بعد، عقلية عدم الاهتمام بالجزئيات في الحياة المهنية؛ الشيء الذي يجعل إدارتنا وصناعتنا وخدماتنا غير دقيقة وفوضوية أحيانا وذات جودة منخفضة ومليئة بالأخطاء.

وتتنزّل الدروس الخصوصية في إطار تحوّل المدرسة من المجانية إلى مدرسة بمعلوم، مخالفة في ذلك دستور البلاد الذي يضمن في فصله التاسع والثلاثين مجانية التعليم. ومعلوم أن الأجور المدفوعة مقابل الدروس الخصوصية تثقل كاهل ذوي الدخل المتوسّط ممّا تفقد مجانية التعليم معناها. ولا يمكن أخلاقيا السماح لأستاذ وظّفته الدولة للتدريس بالمعاهد العمومية، بإعطاء دروس خصوصية بمقابل إلا إذا كان الأمر يتعلّق بتأمين دروس تدارك للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخصوصية من قبل مختصين في هذا النوع من التدريس.

ومن جهة أخرى، ليس من المعقول أن نجد اليوم من يدرّس أربعين ساعة في الأسبوع، اثنتين وعشرين منها بمقابل إضافي؛ بينما نجد متخرّجين من الجامعة أكفاء عاطلين عن العمل، يمكن أن يُعهد لهم بإعطاء دروس خصوصية، والحصول على مال يضمن لهم كرامتهم؛ وبالتالي، يجب إيجاد حلّ بالنسبة لهؤلاء الأولياء. ونقترح حلاّ يتمثّل في تلبية حاجة بعض التلاميذ لدروس تدارك ببعث مدارس خاصة للمراجعة ولمساعدة التلاميذ للقيام بفروضهم، لا يدرّس فيها أساتذة المعاهد؛ وإنّما أصحاب الشهادات العاطلون حاليا عن العمل، ويعني ذلك، أن تنشر وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي كرّاس شروط في الغرض، وأن تشجّع خريجي التعليم العالي الذين لم ينجحوا في مناظرات الانتداب للتدريس، على أن يفتحوا مؤسّسات خاصة تؤمّن دروسا للتدارك بمقابل، وتتولى وزارة التربية تفقّدها حتى لا تحصل تجاوزات، ويمكن للدولة أن تأخذ على عاتقها تكاليف الدروس الخصوصية بالنسبة لأبناء الفقراء الذين يحتاجون لمثل هذه الدروس بتمكين بعضهم من منح ومساعدات.

3.9- لغة تدريس العلوم. (بو عزّي، 2014)

خبراء العالم متفقون على أن التمكّن من لغة ما، يسهّل متابعة دروس الرياضيات والعلوم التي تُعطى بتلك اللغة (Roxanne Khamsi, 2014)، لكن هناك نظرية تونسية تتّبعها الحكومات المتعاقبة منذ أواخر الستينات، تعتبر أن التدريس باللّغة الفرنسية أجدى من الناحية البيداغوجية. لكن أغلب أبناء الجيل الجديد من الأساتذة غير قادرين على

التعبير بطلاقة بهذه اللغة الأجنبية؛ والتلميذ التونسي غير قادر على فهمها بسهولة، ولا يمكن منطقيا أن يؤدي ذلك إلى بيداغوجيا ناجعة. وهذا يجعلنا نشكّ في حسن نيّة من يتّبع نظرية تفوق التدريس باللغة الفرنسية.

عدد كبير من أساتذة العلوم والتقنيات والاقتصاد في التعليم الثانوي – وحتى في التعليم العالي – يدرّسون باللسان الدارج التونسي، ولا يستعملون عند التدريس بهذه اللّغة الأجنبية إلا المفردات التقنية، وعندما يكتبون يخطئ العديد منهم في الرسم والنحو إلى درجة جعلت التلاميذ الذين يجيدون الفرنسية يتندّرون بهذه الأخطاء. أما الوزارة، فهي تغضّ الطرف، وتعتبرهم نظريا يدرّسون باللغة الفرنسية بالرغم من أنّ نتائج هذا الوضع سيئة للغاية من الناحية البيداغوجية، لأنّ عديد التلاميذ ينجحون في الامتحان دون أن يكونوا فاهمين ما يكتبون لكونهم لا يفهمون اللّغة، ويعجزون عن التعبير ليس فقط باللغة الأجنبية، بل أيضا باللغة العربية. ومعلوم أن اللغة السليمة ضرورية لتقديم البراهين الرياضية وللتعبير عن الأفكار بطريقة منطقية، ولذلك فهم يفتقدون التعبير المنطقي ولا يقدرون على تكوين جُمل مفيدة بأي لغة كانت، فما بالك على التعبير بجمل جميلة. يقلد الطلبة والتلاميذ أساتذتهم عند سماعهم لهم يتكلّمون بلغة هجينة، فيصبح تعبيرهم فقيرا لا يمكن أن يعبّر إلاّ على الأفكار البسيطة والبدائية، ويصبحون غير قادرين على التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم بصورة دقيقة بأي لغة.

إن اللّغة العربية هي أساس ثقافتنا الوطنية وهي التي تعرّف بهويتنا العربية الإسلامية؛ وهي التي تربط بيننا وبين بقيّة العرب؛ وهي اللّغة الوحيدة التي يعرفها كلّ التونسيين. وتعليم الشباب بلغته أسهل بكثير من تعليمه بلغة أجنبية لأن المفردات العلمية والتقنية الفرنسية لا ترمز لمفاهيم في الثقافة العامة للتلميذ. إن استعمال اللغات الأجنبية في المجالات التكنولوجية جعل التونسي يعتقد لاشعوريا، أنّ إنتاج التكنولوجيا هو حكر على المتكلّمين بتلك اللغات الأجنبية، ويقتصر دور التونسيين على استهلاك هذه التكنولوجيا. وينتج عن ذلك اشتراؤه للسلع المروّج لها بتلك اللغات دون غيرها حتى وإن كانت أقل جودة وأغلى سعرا، وهذا يضرب الاقتصاد الوطني.

هذا، ويتعيّن الاستفادة من تجارب نمور آسيا ودول البلقان وتركيا وإيران وغيرها من الدول المتطورة اقتصاديا وثقافيا، كما يتعيّن تقليد الإيجابي منها: كل الدول التي خرجت من التخلّف وأصبحت متقدّمة تكنولوجيا، استعملت لغتها الوطنية للتدريس (اليابان انطلاقا من سنة 1869 ، كوريا التي استقلت من اليابان سنة 1945 وبدأت ثورتها التكنولوجية في أواخر الستينات) ، الصين وتايوان ولغتها مثل اللغة الكورية واليابانية لا تشتمل على حروف؛ وإنما على رموز للكلمات؛ ورغم ذلك، فهي تدرّس العلوم والرياضيات والطبّ بلغاتها الأمّ دون إشكال. وكذلك نجد دول أوروبا الشرقية ودول العالم العربي تستعمل لغتها الأمّ، وكلّ هذه الدول تساهم مع بقية العالم في التطوّر التكنولوجي، وتسيطر على صنف من التكنولوجيا على الأقل.

ولا ننسى أن من بين مزايا اللغة الموحّدة لكلّ مراحل التعليم. أنها تخفّض من الانقطاع عن الدراسة في السنة الأولى من التعليم الثانوي، وتسهّل نجاح أبناء الطبقات الشعبية. وتخلق تواصل سلس في المؤسّسات الاقتصادية بين المهندس والتقني والعامل البسيط. وتنتج عن ذلك دقّة في المفردات عند التواصل والإنجاز، وينتج كذلك إدماج للتكنولوجيا في الثقافة الوطنية بواسطة التبسيط العلمي.

إنّ الاعتماد على اللغة العربية في تدريس العلوم أجدى. ولا ننسى أن عديد تلاميذ شعبة "أ" في الستينات الذين درسوا العلوم في الثانوي باللغة العربية والذين نجحوا في دراستهم في التعليم العالي وأصبحوا أساتذة تعليم عالي فيما بعد، لم يكونوا أقلّ كفاءة من زملائهم الذين درسوا في شعبة "ب".

إن السيطرة على التكنولوجيا لا يمكن أن تحصل طالما لم يقع استيعاب التكنولوجيا من قبل المجتمع، وطالما بقيت القطيعة الحالية موجودةً بين الإطار والعامل. ولا يمكن تخطّي هذه الصعوبات إلا باستعمال اللغة الوطنية في الدراسة وفي المحيط.

إن الدفاع عن تعريب لغة التدريس يهدف إلى إدماج التكنولوجيا في ثقافتنا بصورة ناجعة، ويجب ألاّ يُفهم هذا الأمر على أنّه معاداة للغة الفرنسية أو التقليل من أهميتها كوسيط للتفتح على الأدب الفرنكفوني الرائع وعلى الحضارة الفرنسية وإنجازاتها لفائدة الإنسانية، فهو موقف براغماتي وتقني محض خال من الإيديولوجية. ففي التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي، يجب أن تدرّس الفرنسية والانقليزية في ما لا يقل عن نفس المستوى وبما لا يقل عن نفس التوقيت حتى نضمن لأبنائنا الطلبة مستوى لغويا يمكّنهم من المنافسة مع أقرانهم في العالم.

4.9- تكوين لجنة وطنية من الجامعيين والخبراء التربويين لإعداد ملف متكامل لبعث كلية لعلوم التربية توفّر كل احتياجات المنظومة التربوية من مدرسين ومكونين ومختصين في المناهج والتقييم وهندسة التعليم...الخ.

10- مسألة ذات قيمة متميزة: إدراج القضية الفلسطينية في المناهج التعليمية

10. 1- مبررات الإدراج ودواعيه:

- حرص التونسيّين دستوريا على أن تكون فلسطين جزءا لا يتجزّأ من تأسّس جمهوريّتهم.
- مساندة تونس رئاسة وحكومة و شعبا للقضيّة الفلسطينية.
- اعتقاد اتّحاد العام تونسي للشغل وفعاليات المجتمع المدنيّ المخلصة للقضية القومية أنّ إدراج فلسطين في المنظومة التربويّة التونسيّة جزء لا يتجزّأ من ثقافة التلميذ والطالب وجزء من ثقافة المواطنة والهويّة التونسيّة والعربيّة والإسلاميّة.
- إن المتأمل في التنقيحات والحذوفات التي اعتمدتها وزارة التربية طوال فترة ماقبل 2010/12/17 وبداية مما بعد "أوسلو" يدرك الأهمية القصوى للقضية الفلسطينية، وأوّل تلك التنقيحات هي حذف كل ما له صلة بتاريخ المنطقة ومظاهر تأسيس الدولة ورقيها وانتصاراتها مظهرة فكر المقاومة على انه إرهاب، وغيرت مصطلح الصراع العربي الإسرائيلي أو الصهيوني إلى القضية الفلسطينية في خطوة خبيثة لمشروع التقسيم والتشتيت وعيا من المؤسس لهذا الفكر من أن هذه القضية محورية في وحدة الأمة وتأمين النصر.
- من هذا المنظور صار لزاما إعادة الوعي بهذا الصراع وتاريخه الحقيقي وبالقضية الأم التي وحدها تؤمّن تحرر الشعوب العربية.
- إظهار القضية الفلسطينية على أنها قضية إنسانية تتعلق بأرض مغتصبة وشعب مشرد من حقه بالعودة إلى منظومة حقوق الإنسان إن يسترجع أرضه.

10. 2- المخرجات المرتقبة من الإدراج:

- نشء واع بتاريخه متجذر فيه تجذرا فعليا لا تشويه فيه ولا تحريف.
- الاعتزاز بالانتماء بعيدا عن التبعية ما يؤسس لنظرة ايجابية عن الذات تؤمّن التموقع بين مختلف الحاضرات تموقعا واع شامخا.
- إعادة الوعي بالانتماء إلى حضارة بناءة عظيمة مرت بفترات انحطاط وانحدار وإدراك الأسباب الحقيقية لكل ذلك، وهذا من مدعمات الانتماء ومن موجبات العمل على استئناف نهضة الأمة العربية الإسلامية.
- التأسيس لجيل يدرك حقوقه ويحدد أهدافه من خلال تاريخه لا من خلال ما يلقن من معطيات دون تمحيص وتبصّر.
- تعزيز شعور التلميذ التونسي بالانتماء الثقافيّ و الحضاريّ من خلال التعرّف إلى قضايا العرب و المسلمين.

الخاتمة

يُمثّل الكتاب الأبيض هذا، أداة تحمل في طيّها منهجية لمباشرة إصلاح المنظومة التربوية التونسية، استأنست بـ"هندسة إصلاحات المنظومات التربوية" على قاعدة تمشّ متطوّر يقطع مع الخبرية والتجربة الميدانية غير القائمة على أسس علمية. ويُقدّم الائتلاف المدني هذه الأداة للقائمين على قيادة الإصلاح عساها أن تساعدهم في تلمّس الطريق السوية لإنجاح مشروعهم الذي هو في الحقيقة، مشروع يتأثر به كامل المجتمع التونسي، حاضرا ومستقبلا.

ونشير من جهة أخرى، إلى أنّ الكتاب الأبيض هو بمثابة مساهمة من قبل طيف من أطياف المجتمع المدني التونسي، لبناء دولة عصرية متعلّمة ومعلّمة في ذات الوقت، وفق الفصول العديدة في دستور البلاد الجديد التي يُؤكّد على أهمّية التربية والتعليم في الجمهورية الثانية.

ويبقى الائتلاف مستعدّا دوما للمساهمة بأفكاره وبخبرائه في إنجاح الإصلاح التربوي، وفي تفعيله على أرض الواقع بكفاءة متأكّدة وكفاية عالية.

المصادر والمراجع

مصادر ووثائق رسمية:

- قانون 1958(المؤرخ في 21 ربيع الثاني 1378/ 4 نوفمبر 1958) المتعلق بالتعليم.
- القانون عدد 70 لسنة 1989 المؤرخ في 28 جويلية 1989.
- القانون عدد 65 لسنة 1991 مؤرخ في 29 جويلية 1991 المتعلق بالنظام التربوي التونسي.
- القانون التوجيهي عدد 80 لسنة 2002 المؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم المدرسي.

- انبعاثنا التربوي منذ الاستقلال، سلسلة إصلاح التعليم والتخطيط التربوي، كتابة الدولة للتربية القومية، تونس، 1963.

- بورقيبة، خطابه في اختتام السنة الدراسية يوم 25 جوان 1958.

- تقرير وزارة التربية القومية عن التطور التربوي بتونس (1981-1984) الذي أعدّ للندوة العالمية للتربية في دورتها التاسعة والثلاثين، جناف، أكتوبر، 1984.
- وزارة التربية، إدارة الاتصال (ديسمبر 2011). موقع التربوية التونسية - توصيات لجنة الدروس الخصوصية ودروس الدعم والتدارك http://educativetn.blogspot.com/2011/12/blog-post_5173.html

- وزارة التربية بتونس(2015). **الوثيقة المنهجية لإصلاح المنظومة التربوية.**

مصادر أخرى:

- الطريق غير المسلوكة لإصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عن البنك الدولي
http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_ARB.pdf

- ابن خلدون، **المقدمة**، ج 2 الدار التونسية للنشر، 1984. - الإصلاح التربوي الجديد: الخطة التنفيذية لمدرسة الغد (2002-2007)، جوان، 2002.

مراجع:

- بن سالم، بلقاسم (1988). **التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس: دراسة تاريخية مؤسسية اجتماعية.** سلسلة علوم التربية -2- الجامعة التونسية. مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1988.

- بو عزّي، أحمد (2014) ، **أفكار ضد التيار (مساهمة للرفع من مستوى التعليم)** ، تونس.
- الجليدي، مصدق (2009). **رواد الإصلاح التربوي في تونس**. دار سحر للنشر. تونس.
- الجليدي، مصدّق(2014). **كلية علوم التربية بتونس. تصور عام: الحاجة إليها والإعداد لها.** في كتاب تربية المستقبل. الدار المتوسّطية للنشر. تونس.

- حجازي يسن إدريس (2005). **ضرورات الإصلاح المدرسي في الدول العربية**. مكتب اليونسكو الإقليمي. بيروت. لبنان.
- الديب، بدر (ترجمة، 1412هـ). **آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي**. وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

ـ الزيدي، علي (2014). **دراسات في تاريخ التعليم بالبلاد التونسيّة في الفترة المعاصرة**، منشورات منتدى الفارابي للدراسات والبدائل، صفاقس، 2014، ص 95ـ 116، 121 ـ132.

- الزيدي، علي (2014). **تاريخ النظام التربوي في الشعبة العصريّة الزيتونيّة (1951ـ1965)**، منشورات مركز البحوث في علوم المكتبات والمعلومات بالمعهد الأعلى للتوثيق، تونس، ص 63ـ74، 176ـ261.

- عبد العظيم، سلامة (2008). **الاتّجاهات المعاصرة في نظم التعليم**. دار الجامعة الجديدة. القاهرة.
- العياشي، مختار. (1101ق م/ 2007م). **في تاريخ المدرسة التونسية: خلاصة 32 قرنا من الكتابة والمعرفة والتعليم.** مركز النشر الجامعي بالتعاون مع المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، تونس، 2012.
- عمل جماعي برئاسة . د، محمد بن فاطمة(جانفي 2013). **التقرير الوطني لنتائج الاستشارة لمدرسي التعليم الابتدائي.**

- الكيلاني، عبد الله زيد (1997). **المساءلة في الأردن: محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن**. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية بعنوان " المساءلة في التربية"، عمان – الأردن.

- مزالي، محمد (2007). **نصيبي من الحقيقة**. القاهرة.
- منصف، عبد الحق (2011). **الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي**. أفريقيا الشرق. المغرب، 2011.

- موران، إدغار (2002). **تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات اليونسكو، 1999، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002، ص. 25.

المراجع بلغات أجنبية:

- Ayachi, M.. (1985) "La politique Coloniale et la Question au cours des années 30", in *Actes du 3è Séminaire d'Histoire du Mouvement National*, Tunis, CNUDST, 1985.

- Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee. (2000). *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications*. NBER Working Paper Series 7911, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
-CERS. (2003). *Ecoles et Société en Tunisie*. Tunis. chap. 1(1ère partie).
- Debiesse, J. (1958). *Projet de réforme de l'enseignement en Tunisie*, [n.p.],

- Morain, E.(1979) **.** *Le paradigme perdu. La nature humaine*, Points Essais, 1979.

- Roselle Estrada (2014). *The Effectiveness of Mother Tongue Instructions as Curriculum Applied in Mathematics* - 6 March

https://prezi.com/2biigg1fvy7z/the-effectiveness-of-mother-tongue-instructions-as-curriculu**u.**

- Roxanne Khamsi,(2006) . *Mother tongue may determine maths skills* **–** New Scientist 27 .
- Touraine, A**.(1992) .***Critique de la modernité***.** Paris: Librairie Arthème Fayard, 1992**.**

الملاحق

الملحق عدد 1

الملخّص التنفيذي

للتقرير الوطني لنتائج الاستشارة لمدرّسي التعليم الابتدائي

تأسّست استشارة مدرّسي التعليم الابتدائي على توصية من توصيات الندوة التي عقدتها وزارة التربية أيام 29 و30 و31 مارس 2012 بهدف وضع منهجية إصلاح للمنظومة التربوية التونسية من أجل تجاوز النقائص والتناقضات التي اتّسمت بها؛ ومنها ارتفاع نسب الانقطاع المدرسي الذي يُهدّد بالارتداد إلى الأمّية، وتدنّي جودة التعليم تدريسا وتحصيلا، والفشل في التنشئة الاجتماعية والوطنية والتربية على القيم، وعجز المنظومة التربوية عن معالجة معضلة الهوّة التي تفصل مكوّناتها عن سوق الشغل وواقع البلاد الاقتصادي والاجتماعي. وأقرّت الندوة جملة من التوصيات منها: أهمّية مشاركة كلّ الفاعلين في الحقل التربوي في تمثل الإصلاح ووضعه موضع التنفيذ؛ ومن هؤلاء: المدرّسون ومديرو المؤسّسات التعليمية والمتفقّدون والمساعدون البيداغوجيون ومستشارو الإعلام والتوجيه والإداريون وأولياء الأمور ومشغّلو خرّيجي النظام التربوي وجمعيات المجتمع المدني العاملة في حقل التربية والتعليم والأحزاب السياسية والنقابات ذات الصلة؛ من منطلق أنّ منهجية إصلاح المنظومة التربوية تتّضح من خلال آرائهم جميعا ومن مقترحاتهم وتمثلاتهم بحكم معرفتهم عن قرب التربية والتعليم ولتأثّرهم بنتائجها كلّ في الجوانب التي تعنيه.

وفي هذا الإطار، قرّرت وزارة التربية إثر الندوة الوطنية بدء الاستشارات بتنظيم الأولى منها على مستوى مدرّسي التعليم الابتدائي. وتُعتبر هذه الاستشارة جدّ هامة نظرا إلى حجم الفاعلين فيها على المستويين الكمّي والنوعي. فأعدّت الوزارة إستراتيجية لتنفيذ ذلك، وهو موضوع هذا التقرير (المنشور عدد 71-1-2012 المؤرّخ في 12 جوان 2012) . وهدفت الاستشارة إلى الكشف عن اتّجاهات مدرّسي التعليم الابتدائي إزاء المنظومة التربوية التونسية، ورصد مقترحاتهم لإصلاحها.

وشملت الاستشارة كلّ المدرّسين بالتعليم الابتدائي بمختلف أصنافهم، من أجل رصد اتّجاهاتهم ومقترحاتهم، بما يُساهم بفعّالية، في إرساء إصلاح منظومة تربوية منسجم مع مستحقّات الثورة، ومتطلّبات المرحلة الحالية لتقدّم البلاد وازدهارها.

واستُخدمت للغرض، تقنية المقابلة المجموعية (أو المقابلة البؤرية) - (Focus group) غير الموجّهة لفسح المجال للمدرّسين للتعبير عن آرائهم وعن اتّجاهاتهم ومقترحاتهم بكلّ حرّية وتلقائية؛ دونما تحديد مسبق للموضوعات والاتّجاهات؛ مع المحافظة لا محالة على الإطار العام للمقابلة. وتمحورت بطاقة المقابلة حول ثلاثة محاور أساسية هي: التعليم بتونس (للتعبير عن المنظومة التربوية)، والتعليم الابتدائي، والمدرسة الابتدائية. وشارك في الاستشارة التي جرت يوم 18 جوان 2012 في كلّ المدارس الابتدائية في التراب الوطني. ونعرض في الجدول التالي جدولا يُقدّم بعض البيانات الخاصة بالاستشارة:

بيانات رقمية حول استشارة مدرّسي التعليم الابتدائي

عدد المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية: العام الدراسي 2011-2012	عدد المدارس الابتدائية المشاركة في الاستشارة	النسبة المائوية للمدارس الابتدائية المشاركة	العدد الجملي للمدرّسين بالمرحلة الابتدائية	عدد المدرّسين المشاركين في الاستشارة	نسبة المشاركة المائوية للمدرّسين المشاركين في الاستشارة
4567	4049	88,66	58178	47060	80,89

وجرت المقابلة وفق التنظيم التالي: اجتمع المدرّسون يوم 18 جوان 2012، كلّ في مدرسته في قاعة من قاعات المدرسة برئاسة أحد زملائهم من المدرّسين، ودون حضور مدير المدرسة ومتفقّد الدائرة. وعيّنوا منهم مقرّرا يسجّل آراء زملائه الإيجابية والسلبية، ومقترحاتهم لإصلاح بعض مكوّنات المنظومة التربوية الخاصة بمحور التعليم بتونس, أو بمحور التعليم الابتدائي، أو كذلك بالمدرسة الابتدائية. ويحرّر المقرّر تقريرا يُرفع إلى المندوبية الجهوية حيث تتولّى مجموعة جهوية تفريغ تقارير المدارس، وكتابة تقرير جهوي، يُرفع بعد ذلك إلى لجنة فنّية مركزية تمّ تعيينها من قبل السيد وزير التربية لتحليل التقارير الجهوية، وكتابة تقرير وطني، وهو التقرير الحالي.

نتائج تحليل التقارير الجهوية؛ وعددها 24

تمّ توزيع نتائج التحاليل وفق المحاور الكبرى الثلاثة: التعليم بتونس والتعليم الابتدائي والمدرسة الابتدائية. ونشير بهذه المناسبة إلى أنّ اللجنة الفنّية المركزية استخدمت تقنية تحليل المحتوى لدراسة التقارير الأربعة والعشرين (24). فحدّدت النصّ الملائم وجاء بواقع 606 صفحات، واختارت وحدة التسجيل المناسبة، وبنت شبكة للتحليل. و أجرت التحاليل المطلوبة.

ء-ملخّص النتائج الخاصة بمحور التعليم بتونس:

تركّزت اهتمامات المدرّسين في هذا المحور على عدد كبير من المسائل والموضوعات ذات الصلة يُمكن إيجازها في ستّ موضوعات أو فئات رئيسية، وهي:

- الخيارات السياسية المعتمدة من قبل المنظومة التربوية،
- الخيارات التعلمية،
- الخيارات الهيكلية والإستراتيجية،
- التخطيط والإنفاق والتوجيه والتقييم،
- مردودية المنظومة التربوية.

ووزّعت كلّ فئة رئيسية إلى عدد من الفئات الفرعية مؤلّفة إيّاها، تضمّنت آراء واتّجاهات إيجابية إزاء موضوع الفئة الفرعية، أو اتّجاهات سلبية، و/أو مقترحات لإصلاح الوضع. ونورد فيما يلي مشهدا لنتائج التحليل للتقارير الجهوية في الاستشارة حول التعليم بتونس (المحور الأوّل):

أكّد المدرّسون على أنّ السياسات التربوية الضامنة لتقدّم البلاد وازدهارها هي تلك التي تراهن على التربية والتعليم كخيار استراتيجي كفيل بتحقيق أهداف السياسات وغاياتها وعلى مسايرة التطورات العالمية المتسارعة وبخاصّة في مجالات العلم والتكنولوجيا ووسائل الاتّصال الحديثة. واعتبروا أنّ الهنات المسجّلة تتنزّل في حاجة المنظومة التربوية التونسية إلى جهود إضافية يسهم فيها كلّ المهتمين بالشأن التربوي بما في ذلك القطاع الخاص والمجتمع المدني والأطراف النقابية باعتماد خطط وبرامج استشرافية يسهر على رسمها أهل الاختصاص بمعية المربين وإطار الإشراف التربوي.

وتأكّد من خلال تحليل التقارير الجهوية أنّ المدرّسين يدركون أمّهات القضايا المطروحة على المنظومة التربوية والرّهانات التي يتوجّب عليها رفعها كدعم مجانية التعليم العمومي والارتقاء بنتائج التعليم ومخرجاته إلى مستوى الجودة المنشودة من خلال تطوير التوجّهات والسياسات التربوية وجعلها تستند إلى مرجعيات وبرامج وآليات قادرة على تأمين رسالة التربية في شتّى تجلّياتها مع إيجاد التناغم المنشود بين مخرجات المنظومة التربوية والحاجات الحقيقية للبلاد بما يؤمّن الإسهام الفعلي للقطاع التربوي في تحقيق مقتضيات التنمية. ولا يتسنّى تحقيق ذلك على الوجه الأكمل إلاّ متى غدا الفعل التربوي محلّ تخطيط محكم واستشراف قبلي شامل في إطار تمشّ جامع تسهم فيه كلّ الأطراف ذات العلاقة. وقد تجلّت مختلف هذه التوجّهات ضمن ما قدّمه المدرّسون من ملاحظات وآراء ومقترحات جاءت لتعكس اهتماماتهم بمختلف الجوانب التي أثاروها، وخاصّة ما تعلّق منها بالخيارات الهيكلية والإستراتيجية والتخطيط والإنفاق والتقييم ومردود المنظومة التربوية.

ب -ملخّص النتائج الخاصة بمحور التعليم الابتدائي:

تعرّض المدرّسون إلى العديد من القضايا والمسائل في هذا الباب تمحورت حول الموضوعات الرئيسية التالية:

- الأهداف والمناهج (البرامج الدراسية)،
- المواد التعليمية،
- الكتب المدرسية والمُعينات البيداغوجية،
- المقاربات البيداغوجية والطرائق التربوية،
- نظام التقييم والارتقاء،
- الانتداب والتكوين،
- الكفاءة المهنية للمدرّس،

- المكانة الاجتماعية والوضع المادي للمدرّس،

- تقييم عمل المدرّس،

- المرافقة والتأطير البيداغوجي،

- العلاقة بين المدرّس والإطار البيداغوجي.

ونورد فيما يلي ملخّصا لنتائج تحليل التقارير الجهوية المنبثقة عن الاستشارة حول التعليم الابتدائي: ثمّن المدرّسون الأبعاد التعليمية المعتمدة بالمرحلة الابتدائية من حيث شمولها وإسهامها في تجذير المتعلّم في هويته الوطنية. وأشاد بعضهم بالكتب المدرسية المعتمدة بخصوص تغطيتها مختلف مجالات التعلّم بهذه المرحلة، إلاّ أن جلّ المشاركين في الاستشارة كانت نظرتهم لا تخلو من السلبيات حيث رصدوا عددا من النقائص والهنات: فالبرامج الدراسية تطغى عليها النزعة الموسوعية وتجعل من المتعلّم مجرّد مستهلك سلبي للمعلومات والمعارف والمواد التعليمية والكتب المدرسية متعدّدة أثقلت محفظة التلميذ وجيب الولي على حدّ سواء. أمّا الطرائق البيداغوجية فمتّطة ومستوردة، أتعبت المدرّس دون أن تسهم في الارتقاء بجودة الفعل التربوي التعليمي. تُضاف إلى ذلك رداءة النّظام المعتمد في تقييم عمل التلميذ حيث كرّس الارتقاء الآلي وجعل من الاختبارات مجرّد أنشطة شكلية لا تقيّم الاجتهاد ولا تحترم الاستحقاق ولا تقوم على التّحفيز، الأمر الذي أثّر سلبا على ملامح خرّيج المرحلة الابتدائية وجعل هذه المرحلة في حاجة أكيدة إلى التّتويج بمناظرة وطنية إجبارية.

ولم تقتصر السلبيات عند هذا الحدّ بل شملت المدرّس نفسه، مكانة وانتدابا وتموينا، الأمر الذي كان له الأثر السلبي على مردوده الصناعي فحطّ من إسهامه الفعلي في الارتقاء بجودة التعليم بالرغم ممّا يبذله من مجهودات كبيرة لتحقيق هذا الغرض.

ولتجاوز هذه النّقائص تقدّم المدرّسون بعدد كبير من المقترحات والبدائل شملت كلّ مكوّنات المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يُشير إلى ضرورة إجراء إصلاح شامل للمنظومة التربوية ووجوب جعله قائما على تخطيط محكم واستشراف دقيق في إطار توجّه منظومي يقوم على التأسيس الشّامل لفعل تربوي تعليمي متكامل المكوّنات.

ج-ملخّص النتائج الخاصة بمحور المدرسة الابتدائية:

تمحورت تدخّلات المدرّسين في هذا المحور حول مسائل وموضوعات يمكن تصنيفها في فئات رئيسية، هي كالآتي:

- الفضاء المادي،

- التسيير الإداري بالمدرسة،

- الأوضاع الخاصة بالمدرسة،

- الزمن المدرسي وتنشيط الحياة المدرسية،

- هياكل الحوار والتشاور،

- الخدمات المسداة،
- نظام التأديب،
- علاقة المدرسة بمحيطها،
- العلاقة التربوية داخل المدرسة،
- حصص التدارك والدعم.

ونقدّم مشهدا من نتائج تحاليل التقارير الجهوية في محور المدرسة الابتدائية:

أشاد عدد من المدرّسين بالميزانية المرصودة للعناية بالمدارس الابتدائية وطنيا وجهويا ومحلّيا من أجل دعم التعليم وتوسيع انتشاره، الأمر الذي يدعم إسهامه في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وغاياتها. وبالرغم من الإيجابيات المسجّلة، رصد المدرّسون عدة نقائص وسلبيات تمثّلت أساسا في تردّي البنية التحتية للمدارس الابتدائية والنقص الواضح في الفضاءات والتجهيزات والوسائل البيداغوجية المعينة على حدّ سواء وافتقار كامل للموارد البشرية الضرورية لتسيير المدرسة وإدارتها بشكل فعّال، إضافة إلى النّقص الفادح في مستوى تأهيل المربّي المكلّف بالإدارة حيث ظلّ فاقدا تكوينا مهنيا خصوصيا مع غياب كلّي للاستقلال المالي؛ تلك هي المدرسة الابتدائية كما رسمها جلّ المدرّسين المشاركين في الاستشارة.

ولم يكن اتّجاه المعلمين من الحياة المدرسية أفضل حالا من اتّجاههم إزاء المدرسة الابتدائية ، إذ كادوا يتّفقون حول اختلال الزمن المدرسي حجما وإيقاعا؛ ممّا أرهق المتعلّم وحدّ من قدرته على التفاعل الإيجابي مع البيئة المدرسية تفاعلا وتحصيلا، مشيرين إلى الغياب الكلّي لأنشطة الحياة المدرسية القادرة على استقطاب التلاميذ بسبب انعدام الفضاءات الملائمة لتعاطي هذه الأنشطة، وعزوف المدرّسين عن الإسهام في هذا النشاط وتأطيره بحكم عدم التخصّص. وأفاد المعلمون أنّ هياكل الحوار والتشاور في الوسط المدرسي ممثّلة في مجلس المؤسّسة والمجلس البيداغوجي المدرسي لم تتمكّن من الإسهام في تنشيط الحياة المدرسية وتقديم الإضافة البيداغوجية المرجوّة نظرا إلى غياب كلّ أشكال التفعيل الحقيقي لهذه الهياكل، الأمر الذي يوجب إعادة النّظر في الدور الموكل إليها تشريعا وتفعيلا. وظلّت المدرسة منغلقة على ذاتها وغير قادرة على إرساء علاقة شراكة حقيقية مع محيطها نظرا إلى هشاشة العلاقات القائمة بين مختلف الأطراف المتدخّلة في الشّأن التربوي من المربين وأولياء التلاميذ والإدارة...والتي نعتها المدرّسون في كثير من الأحيان بأنّها علاقات "متأزّمة" و "متوتّرة" وغير قائمة على التعاون الفعلي؛ وهو ما أسهم في الحدّ من تنوّع الخدمات التي يوفّرها الفضاء المدرسي لروّاده كمّا ونوعا. أمّا فيما يتعلّق بمنظومة التّأديب، فهي من وجهة نظر المدرّسين أكثر هشاشة لعدم اتسامها بالفعّالية المستوجبة لتحصين الحياة المدرسية من عوامل الاضطراب الدّاخلية والخارجية التي تهدّد السير الطبيعي للعمل المدرسي كتفشّي ظاهرات العنف، والدروس الخصوصية التي أسهمت بقسط كبير في تصدّع العلاقة التربوية و"نسف مبدإ" تكافؤ الفرص، و" التشكيك في مجانية التعليم وعموميته" في ضوء التكاليف المرتفعة التي أضحى يتكبّدها الأولياء لتأمين تمدرس أبنائهم.

ونشير من جهة أخرى إلى أنّ التحليل الأوّلي للبيانات الواردة في التقارير الجهوية تبعها تحليل قائم على إطار مفهومي؛ وقد استُخدم للغرض أنموذج سواط (SWOT) الذي يُوزّع البيانات وفق مصفوفة تتألّف من أربعة أفضية وُزّعت إلى مراكز القوة في المنظومة التربوية ومظاهر الضعف فيها والفرص الخارجية المتاحة لفائدة التربية والتعليم والمعيقات والمخاطر المحتملة.

الملحق عدد 2

الملخّص التنفيذي لتقييم مكتسبات التلاميذ

في بداية السنة السابعة من التعليم الأساسي في مواد العربية والفرنسية والرياضيات

تتنزّل هذه الدراسة في إطار برامج وزارة التربية من خلال أنشطة المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية؛ وعلى وجه التحديد، من خلال إدارة التقييم، لتحسين مكتسبات التلاميذ، وتجويد مخرجات المؤسّسة المدرسية. وفي هذا الصدد، أقرّت إدارة التقييم بالمركز بناء جهاز للحدّ من الصعوبات التي يتعرّض لها تلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي في بداية العام الدراسي في مواد العربية، والفرنسية، والرياضيات.

1- أهداف الجهاز:

يهدف الجهاز إلى:

- تحديد الصعوبات التي قد تعترض تلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي في مفتتح العام الدراسي، في كلّ مادة من المواد الثلاث؛
- بناء وحدات تدارك وعلاج للصعوبات المسجّلة؛
- تقييم أثر عمليات التدارك والعلاج على مستوى كلّ تلميذ معني بالأمر.

2- الصعوبات التي تعترض تلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي في مواد العربية، والفرنسية، والرياضيات.

واعتُمدت لرصد هذه الصعوبات في كلّ مادة، منهجية تألّفت من العناصر الآتية:

- تحليل نتائج اختبار في كلّ مادة من المواد الثلاث طُبّق على 2500 تلميذ من تلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي اختيروا من كامل تراب الجمهورية في بداية العام الدراسي 2012-2013. واعتمدت للتحليل الكمّي برمجية SPSS.
- تطبيق ستّة استبيانات على ثلاث مجموعات من الأساتذة المباشرين في السنة السابعة من التعليم الأساسي، وعلى ثلاث مجموعات من معلّمي التعليم الابتدائي من ضمن المباشرين بالسنة السادسة. وتمحورت الاستبيانات حول الصعوبات التي يتعرّض لها التلاميذ في بداية العام الدراسي، وحول سبل تداركها وعلاجها.

- إجراء ثلاث مقابلات جماعية على ثلاث مجموعات من الأساتذة المباشرين بالسنة السابعة من التعليم الأساسي، وعلى ثلاث مجموعات من معلّمي التعليم الابتدائي المباشرين بالسنة السادسة؛ حول الصعوبات التي يشكو منها التلاميذ في بداية العام الدراسي، وحول خطط تداركها وعلاجها.

1.2- الصعوبات الملاحظة:

أفضت العمليات السابقة إلى رصد الصعوبات الأكثر انتشارا، تمثلت في التالية:

أ- الصعوبات في مادة العربية:

- صعوبة في فهم لغة النصّ (ملفوظا صوتيا دلاليا)
2- صعوبة في فهم المبنى القصصي للنص السردي فهما عاما أو جزئيا.
3- صعوبة في تمثّل القاعدة اللّغوية واستخدامها.
4- صعوبة في تحليل الأبنية الإعرابية.
5- صعوبة في فهم العلاقات المعنوية داخل نصّ سردي.
6-صعوبة في إنتاج نصّ سردي إنتاجا جزئيا أو كاملا.

ب-الصعوبات في مادة الفرنسية:

1- Difficulté de se remémorer des données ou des informations explicites à partir d'un message oral.

2- Difficulté de rendre compte de la compréhension du texte en fournissant une réponse rédigée.

3- Difficulté de comprendre le sens d'un mot dans le contexte, et de l'employer à bon escient

4- Difficulté de connaître et d'utiliser les différents types et formes de phrases en situation.

5- Difficulté d'appliquer la règle de l'accord dans le groupe verbal et dans le groupe nominal

6- Difficulté de rédiger un texte cohérent en rapport avec la consigne.

ج- الصعوبات في مادة الرياضيات:

1) الصعوبة المتعلقة بالأعداد الصحيحة الطبيعية، والعمليات عليها.
2) الصعوبة المتعلقة بالأعداد العشرية، والعمليات عليها.
3) الصعوبة المتعلقة بالأعداد الكسرية.
4) الصعوبة المتعلّقة بالتحويلات في نطاق جداول القيس.
5) الصعوبة المتعلّقة بالموسّط العمودي لقطعة مستقيم.
6) الصعوبة المتعلّقة بمجال التطبيقات الهندسية للتناسب: السلّم، وبناء أشكال هندسية وفق سلّم معطى.
7) الصعوبة المتعلّقة بالأشكال الهندسية المألوفة: المثلّث متقايس الضلعين، والمستطيل، وشبه المنحرف.
8) الصعوبة المتعلّقة بالأشكال المركّبة من الأشكال الهندسية المألوفة.
9) الصعوبة المتعلّقة بقيس محيط شكل هندسي مركّب، وقيس مساحته.
10) الصعوبة المتعلّقة بمجال الأنشطة التأليفية، وحلّ المسائل الرياضية.

2.2- درجات الصعوبة:

يقوم مفهوم درجة الصعوبة على اعتبار أنّ الصعوبة الواحدة تشمل عددا من الدرجات مختلفة من حيث عمقها؛ بحيث يمكن لمجموعة من التلاميذ أن يتعرّضوا لصعوبة معيّنة؛ لكنّ كلّ واحد منهم يمكن أن يتموقع في درجة من درجاتها تختلف عن درجات زملائه. فعلى سبيل المثال: هب أنّ الصعوبة تتمثّل في عدم القدرة على فهم لغة النصّ. فلهذه الصعوبة درجات يمكن ترتيبها من الأعمق درجة إلى الأقلّ عمقا. ومن هذه الدرجات على سبيل المثال:

أ- صعوبة في أداء النصّ أداء منغّما،
ب-صعوبة في فهم لغة النصّ فهما غير مباشر بالوقوف على معانيه غير الصريحة،
ج-صعوبة في فهم لغة النصّ فهما مدلوليا معجميا أوسياقيا مباشرا بالوقوف على معانيه الصّريحة.

ونلاحظ من خلال هذا الاعتبار أنّ الأستاذ يمكنه أن يُحدّد التلاميذ الذين لهم صعوبات، ويرصد درجتها بالنسبة إلى كلّ واحد منهم عن طريق اختبار تشخيصي يطبّق في بداية العام الدراسي.

3- **الجزء الأوّل من الجهاز: الاختبارات التشخيصية لتحديد التلاميذ الذين يتعرّضون لصعوبات في كلّ مادة من المواد الثلاث:**

يتألّف الجهاز في جزئه هذا من اختبارات تشخيصية لتحديد الصعوبات التي تعترض التلاميذ في بداية العام الدراسي بالسنة السابعة من التعليم الأساسي. ويشمل الجهاز ثلاثة اختبارات وضعت بالاستئناس بمناهج السنة السادسة من التعليم الأساسي وبمناهج السنة السابعة. وتمّ الاستئناس أيضا بخبرة الأساتذة وخبرة معلّمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي. وأجري تجريب ميداني على الاختبارات التشخيصية، وأُدخل عليها بعض التعديلات.

4- الجزء الثاني من الجهاز: عملية التدارك والعلاج:

يتكوّن هذا الجزء من عمليتين أساسيتين: إعداد خطّة التدارك والعلاج ُ، ثمّ تنفيذها

1.4- إعداد خطّة التدارك والعلاج:

تتطلّب عملية التدارك والعلاج في مرحلة أولى بناء خطّة يضعها المدرّس بالنسبة إلى كلّ تلميذ معني، وفق طبيعة الصعوبة ومستوى درجتها. وتتألّف الخطّة من المكوّنات التالية: الهدف منها، ومضامينها، والطرائق البيداغوجية التي ستستعمل فيها، والوسائل العلاجية اللاّزمة والممكنة، وتقنيات تقييم المكتسبات. ويَفضل أن يتولّى الأستاذ القيام بهذا العمل بنفسه؛ ذلك أنّه هو من يعرف إمكانيّات تلاميذه، وحدودهم، والطرائق الأكثر تأثيرا فيهم.

4.2- تنفيذ عملية (أو عمليات) التدارك والعلاج لفائدة التلاميذ الذين يشكون من صعوبات في تعلّمهم وفق نتائج التقييم التشخيصي:

أشارت النصوص الرسمية ذات العلاقة بالتدارك والعلاج أنّ الأسبوعين الأولين من العام الدراسي مخصّصان للتشخيص والعلاج. وحدّدت هذه النصوص أيضا، ساعة للتقييم والعلاج بالنسبة إلى كلّ وحدة تعليّمية. وخُصّصت خمس ساعات في الثلاثية الواحدة لنفس الغرض. لكن تبقى المبادرة للمدرّس في القيام بالتدارك والعلاج متى كان ذلك مناسبا.

5- تقييم الأثر لعملية التدارك والعلاج:

يُقصد بأثر العلاج في التربية والتعليم، مدى التغيّر الحاصل لدى المتعلّم، على مستوى الصعوبة الملاحظة. وقد يكون الأثر موجبا لمّا يُفضي التدارك والعلاج إلى تجاوز الصعوبة كلّيا أو جزئيا. وقد يكون صفرا، أي لم تتغيّر الحالة، أو سالبا لمّا تزداد الصعوبة عمقا. وفي الحالتين الأخيرتين، يُدعى المدرّس لتغيير إستراتيجية العلاج ومعاودة المحاولة.

يتمّ هذا التقييم إثر إجراء عملية التدارك والعلاج؛ وفق التمشّي التالي:

- استخدام نفس الاختبار الذي استُعمل للتقييم التشخيصي.
- توزيع الاختبار على التلاميذ المعنيين.
- دعوتهم للإجابة عن فقرات الاختبار.
- إصلاح إجابات التلاميذ من قبل المدرّس تماما كما يجرى ذلك في التقييم التشخيصي،
- تسجيل النتائج في جدول يكون قد أُعدّ لهذا الأمر.

ويُعتمد المدرّس هذا الجدول للمقارنة بين الوضع في مرحلة التشخيص، والوضع إثر التدارك والعلاج. وتوجد بالنسبة إلى الصعوبة الواحدة أربع حالات:

- ✓ حالة يكون التلميذ فيها قد تخطّى كلّ درجات الصعوبة،
- ✓ حالة يكون قد تخطّى فيها درجة أو أكثر دون تخطّي كل الدرجات،
- ✓ حالة يكون فيها لم يبرح الوضع الذي كان عليه قبل العلاج،
- ✓ حالة يكون فيها قد تأخّر عمّا كان عليه قبل العلاج.

ويتّخذ الأستاذ القرار المناسب مثل إيقاف العلاج، أو مواصلته بشكل مختلف.

ونشير في خاتمة هذا الملخّص إلى أنّ استخدام هذا الجهاز يتوجّب تكوين الأساتذة وتدريبهم على استيعابه والعمل بمقتضاه حتّى يتمكّنوا من تفعيله بما يساعد التلاميذ في تجاوز الصعوبات التي تعترضهم في بداية العام الدراسي.